

*Narrativas,  
prácticas  
y experiencias*  
en torno a la  
identidad  
LGBTI  
en contextos  
educativos



**CIDE**

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y  
DESEMPEÑO DE LA EDUCACIÓN



**UNIVERSIDAD  
ALBERTO HURTADO**  
FACULTAD DE EDUCACIÓN



Marzo, 2018

*Narrativas,  
prácticas y  
experiencias*  
en torno a la  
identidad  
**LGBTI**  
en contextos  
educativos

Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe; y llevado a cabo por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Alberto Hurtado.





## **«Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos»**

Informe Final.

### **Autores:**

**Investigadora responsable**  
María Teresa Rojas

### **Investigadores**

Carolina Stefoni  
María Beatriz Fernández  
Pablo Salinas  
María José Valdebenito  
Pablo Astudillo

### **Asistentes de investigación**

Juan Pablo Barril  
Andrea Lira  
Cecilia Loaiza  
Fernanda Stang

Universidad Alberto Hurtado  
Almirante Barroso 10, Santiago.  
<http://www.uahurtado.cl>

### **Contraparte Técnica:**

**MINEDUC:** Inés Carbacho, Ximena Valdebenito,  
Andrés Soffia, María Francisca Navas, Hadabell Castillo,  
Mauricio Manquepillan y Nicole Orellana.  
**UNESCO Santiago:** Mary Guinn Delaney.

### **DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:**

Camila Jouannet y Joaquín Contreras.  
[www.navaja.org](http://www.navaja.org)



Este estudio ha sido desarrollado en el contexto de colaboración entre el Ministerio de Educación de Chile y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) entre los meses de julio y diciembre del 2017. Licitación encargada por la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana y el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile, y adjudicada a la Universidad Alberto Hurtado. [Contrato N° 4500335890].

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatus jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista del Ministerio de Educación ni de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Ministerio de Educación y UNESCO Santiago priorizan la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

#### **Cómo citar este estudio:**

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., Fernandez, M., Salinas, P., Valdebenito, M. & Astudillo, P.



## CONTENIDO

|                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------|-----|
| <u>INTRODUCCIÓN</u>                                                    | 11  |
| <u>I. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO</u>                                    | 14  |
| <u>II. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO</u>                                     | 25  |
| <u>III. ANÁLISIS INTEGRADO DE LOS CASOS DE ESTUDIO</u>                 | 40  |
| <u>IV. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO</u>                                    | 67  |
| <u>V. ORIENTACIONES PARA PENSAR POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA ESCUELA</u> | 77  |
| <u>ANEXO 1: ESTUDIOS DE CASO</u>                                       |     |
| <u>VI. ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES ESTUDIADOS:</u>                  |     |
| <u>UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA</u>                                    | 87  |
| <u>INFORME CASO 1</u>                                                  | 88  |
| <u>1. Introducción</u>                                                 | 88  |
| <u>2. Aspectos metodológicos</u>                                       | 89  |
| <u>3. Contexto del caso</u>                                            | 91  |
| <u>4. Análisis del caso</u>                                            | 92  |
| <u>4.1 Narrativas</u>                                                  | 92  |
| <u>4.1.1 Narrativas sobre género</u>                                   | 93  |
| <u>4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual</u>                       | 98  |
| <u>4.1.3. Narrativas sobre diversidad</u>                              | 100 |
| <u>4.2. Prácticas</u>                                                  | 103 |
| <u>4.2.1. Objetivo y tipos de prácticas</u>                            | 104 |
| <u>4.2.3 Modalidad de las prácticas</u>                                | 108 |
| <u>4.2.4 Actores que realizan las prácticas</u>                        | 111 |
| <u>4.3. Experiencias</u>                                               | 113 |
| <u>4.3.1 Violencia simbólica y experiencias de discriminación</u>      | 114 |
| <u>4.3.3 Reacciones institucionales</u>                                | 117 |
| <u>4.3.3 Reacción de otros actores</u>                                 | 119 |
| <u>5. Síntesis del caso</u>                                            | 120 |
| <u>Anexo Caso 1</u>                                                    | 121 |

## **INFORME CASO 2.....122**

### **1. Introducción 122**

### **2. Aspectos metodológicos 123**

### **3. Contexto del caso 125**

### **4. Análisis del caso 126**

#### **4.1 Narrativas 126**

##### **4.1.1 Narrativas sobre género 128**

##### **4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual 130**

##### **4.1.3 Narrativas sobre diversidad 134**

#### **4.2 Prácticas 137**

##### **4.2.1 Tipos de prácticas 138**

##### **4.2.2 Modalidad de las prácticas 141**

#### **4.3 Experiencias 142**

##### **4.3.1 Experiencias de violencia /discriminación 142**

##### **4.3.2. Reacciones institucionales 143**

### **5. Síntesis del caso 144**

### **Anexo Caso 2 145**

## **INFORME CASO 3.....146**

### **1. Introducción 146**

### **2. Aspectos metodológicos 147**

### **3. Contexto del caso 148**

### **4. Análisis del caso 149**

#### **4.1 Narrativas 152**

##### **4.1.1 La construcción de campos semánticos que organizan las narrativas 152**

##### **4.1.2 Una realidad que se instala 152**

##### **4.1.3 Narrativas de aceptación ancladas en las posturas de la iglesia 155**

##### **4.1.4 Los límites en el reconocimiento de la diversidad 157**

##### **4.1.5 Narrativas de rechazo y evidencia de un doble discurso 158**



|       |                                                                                 |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.6 | <i>De la aceptación en el espacio privado al silencio en el espacio público</i> | 160 |
| 4.1.7 | <i>Brecha generacional. Los estudiantes de hoy están más preparados</i>         | 163 |
| 4.2   | <b>Experiencias</b>                                                             | 169 |
| 4.2.1 | <i>Experiencia intervención artística</i>                                       | 169 |
| 4.2.2 | <i>Experiencia familia homo-parental</i>                                        | 172 |
| 4.2.3 | <i>Experiencia de cambio y apertura</i>                                         | 174 |
| 4.2.4 | <i>Experiencia de discriminación</i>                                            | 178 |
| 4.3   | <b>Prácticas</b>                                                                | 179 |
| 4.3.1 | <i>Abordaje individual del equipo psicosocial</i>                               | 180 |
| 4.3.2 | <i>Práctica-Curricular-Abordaje en la sala de clase</i>                         | 182 |
| 4.3.3 | <i>Práctica-Extracurricular: talleres y charlas de expertos</i>                 | 184 |
| 4.3.4 | <i>Práctica inclusión de género</i>                                             | 186 |
| 5.    | <b>Síntesis del caso</b>                                                        | 188 |
|       | <b>Anexo Caso 3</b>                                                             | 191 |

## **INFORME CASO 4.....192**

|       |                                                                                             |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.    | <b>Introducción</b>                                                                         | 192 |
| 2.    | <b>Aspectos Metodológicos del caso</b>                                                      | 194 |
| 3.    | <b>Contexto del caso</b>                                                                    | 195 |
| 4.    | <b>Análisis del caso</b>                                                                    | 196 |
| 4.1   | <b>Narrativas</b>                                                                           | 196 |
| 4.1.1 | <i>Narrativas de aceptación y comprensión de las orientaciones sexuales</i>                 | 196 |
| 4.1.2 | <i>Narrativas de reconocimiento y valoración de las diferencias</i>                         | 199 |
| 4.1.3 | <i>Narrativas acerca de los cánones hegemónicos asociados al género</i>                     | 201 |
| 4.2   | <b>Experiencias</b>                                                                         | 202 |
| 4.2.1 | <i>Las demandas por reconocimiento y las dinámicas de la comunidad: Un punto en tensión</i> | 202 |
| 4.2.2 | <i>La violencia simbólica marcada por la reproducción de los estereotipos de género</i>     | 205 |

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3 Prácticas                                                                    | 208 |
| 4.3.1 Sensibilización:                                                           |     |
| <i>De la visibilización a la institucionalidad de prácticas pedagógicas</i>      | 208 |
| 4.3.2 Prácticas de reconocimiento en el espacio escolar: Alcances y limitaciones | 210 |
| 4.3.3 Acerca de las prácticas de restitución                                     | 211 |
| 4.4 El tratamiento en el aula y la enseñanza                                     | 213 |
| <b>5. Síntesis</b>                                                               | 216 |
| <b>Anexo Caso 3</b>                                                              | 218 |
| <b>INFORME CASO 5</b>                                                            | 219 |
| 1. Introducción                                                                  | 219 |
| 2. Aspectos metodológicos                                                        | 220 |
| 3. Contexto del caso                                                             | 223 |
| 4. Análisis del caso                                                             | 225 |
| 4.1 Narrativas                                                                   | 225 |
| 4.1.1 Narrativas de aceptación pasiva y tolerancia y de rechazo implícito        | 228 |
| 4.1.2 Narrativas de rechazo explícito                                            | 234 |
| 4.1.3 Narrativas de aceptación activa y comprensión                              | 238 |
| 4.1.4 Narrativas de apoyo e implicación                                          | 241 |
| 4.2 Experiencias                                                                 | 243 |
| 4.2.1 Experiencias significativas vinculadas a la diversidad sexual y de género  | 243 |
| 4.2.2 Experiencias de discriminación y violencia simbólica                       | 256 |
| 4.3 Prácticas                                                                    | 260 |
| 4.3.1 Prácticas implementadas según el actor que las desarrolla                  | 260 |
| 4.3.2 Prácticas implementadas según su modalidad                                 | 262 |
| 5. Síntesis del caso                                                             | 264 |
| <b>Anexo Caso 5</b>                                                              | 266 |

**INFORME CASO 6.....267**

**1. Introducción 267**

**2. Aspectos metodológicos 268**

**3. Contexto del caso 270**

**4. Análisis del caso 271**

**4.1 Narrativas 271**

**4.2 Prácticas 289**

**4.3 Experiencias de los actores escolares 269**

**5. Síntesis del caso 298**

**Anexo Caso 6 299**

**INFORME CASO 7.....300**

**1. Introducción 300**

**2. Aspectos metodológicos 301**

**3. Contexto del caso 304**

**4. Análisis del caso 306**

**4.1 Narrativas 306**

**4.1.1 Narrativas de aceptación activa y comprensión 309**

**4.1.2 Narrativas de apoyo e implicación 313**

**4.1.3 Narrativas de aceptación pasiva y tolerancia y de rechazo implícito 315**

**4.2 Experiencias 318**

**4.2.1 Experiencias significativas vinculadas a la diversidad sexual y de género 319**

**4.2.2 Experiencias de discriminación y violencia simbólica 325**

**4.3 Prácticas 331**

**4.3.1 Prácticas implementadas según sus objetivos 331**

**4.3.2 Prácticas implementadas según el actor que las desarrolla 333**

**4.3.3 Prácticas implementadas según su modalidad 336**

**5. Síntesis del caso 339**

**Anexo caso 7 340**



**INFORME CASO 8..... 342**

**1. Introducción 342**

**2. Aspectos metodológicos 343**

**3. Contexto del caso 346**

**4. Análisis del caso 347**

**4.1 Narrativas 347**

**4.1.1 Narrativas sobre género 348**

**4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual 351**

**4.1.3. Narrativas sobre diversidad 353**

**4.2. Prácticas 355**

**4.2.1 Objetivo de las prácticas 355**

**4.2.2 Tipos de prácticas 355**

**4.2.3 Modalidad de las prácticas 358**

**4.2.4 Actores que realizan las prácticas 360**

**4.3. Experiencias 362**

**4.3.1 Violencia simbólica y experiencias de discriminación 362**

**4.3.2 Reacciones institucionales 364**

**4.3.3 Reacción de otros actores 366**

**5. Síntesis del caso 366**

**Anexo caso 8 368**

**ANEXO 2:**

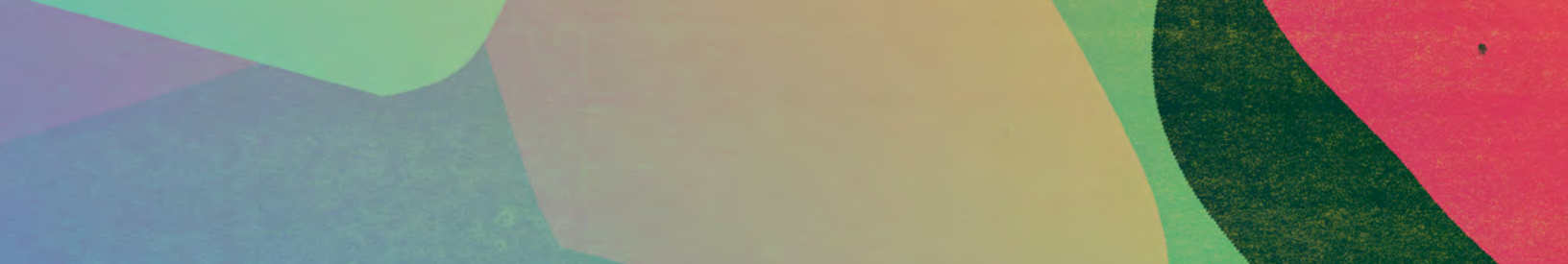
**MIRADAS DE EXPERTOS SOBRE LA INCLUSIÓN DE POBLACIÓN LGBTI**

**EN CONTEXTOS EDUCATIVOS..... 369**

**ANEXO 3:**

**SÍNTESIS DE COMENTARIOS AL INFORME FINAL REALIZADO EN MESA DE EXPERTOS**

**EN TEMAS DE IDENTIDADES LGBTI EN CONTEXTOS EDUCATIVOS..... 380**



# *Introducción*

Chile vive actualmente un proceso de revisión de las políticas vinculadas a la inclusión escolar. En las últimas dos décadas la inclusión ha cobrado fuerza en las agendas políticas y en las reformas educativas en curso en América Latina. Así por ejemplo, iniciativas tales como la Ley General de Educación (LGE) del 2008 y la Ley de Inclusión en 2016, cautelan que no existan prácticas discriminatorias en los procesos de admisión escolar, garantizando de esta forma el derecho al acceso igualitario a la educación.

Sin embargo, más allá del nuevo escenario regulatorio, el sistema escolar vive el desafío de promover la inclusión escolar y fomentar ambientes sociales diversos que respeten las identidades y capacidades de todos los niños y niñas. Las orientaciones de organismos internacionales fomentan una visión del aprendizaje escolar que no esté supeditada a las características individuales de los sujetos, sino que a la promoción de una cultura de la diversidad y la interculturalidad basada en el respeto y la vida en común. “En otras palabras, la diversidad se puede transformar en un recurso pedagógico que contribuya a una experiencia educativa mejor y más segura para todos los niños y las niñas, y esta experiencia tiene el potencial de ir más allá de la escuela, llegando a la sociedad como un todo” (Unesco, 2016: 38). Una de las múltiples dimensiones de esta diversidad, y aquella que nos ocupa en este estudio, se relaciona con las identidades de género y las orientaciones sexuales en los estudiantes.

En materias de reconocimiento de la población LGBTI, Chile participa de una serie de dispositivos legislativos –nacionales e internacionales– que resguardan los Derechos Humanos, referente con el cual se ha trabajado desde diversos frentes de la sociedad civil organizada. En este sentido, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Principios de Yogyakarta (documento más avanzado en su materia, pues integra las categorías “identidad de género” y “orientaciones sexuales” en su articulado) corresponden a un marco normativo internacional que permite pensar en la población LGBTI como un grupo específico de la sociedad en que la vulneración de derechos aparece con mayor frecuencia y profundidad.

Es dentro de este contexto normativo que presentamos el estudio **«Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos»**, impulsado por el Ministerio de Educación en alianza con UNESCO, y cuya implementación fue llevada a cabo por la Universidad Alberto Hurtado.

El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana y el Centro de Estudios, promovió un estudio cualitativo y exploratorio, primero a nivel nacional, que permitiera identificar discursos de actores escolares en escuelas que reconocían contar con prácticas de inclusión de personas LGBTI y otras que no presentaban iniciativas específicas al respecto. La importancia de esta investigación se inscribe justamente en los esfuerzos llevados a cabo por el Estado en estos últimos cuatro años para proveer al sistema escolar de orientaciones y materiales educativos que tiendan puentes concretos para visibilizar la realidad de niños, niñas y jóvenes LGBTI y, con ello, para que las escuelas chilenas incorporen en su quehacer el compromiso por la igualdad y el reconocimiento de las personas, junto al término de toda acción que vulnere los derechos asociados a vivir libremente las identidades y expresiones de género y las orientaciones sexuales en los centros educativos.

A partir de lo anterior, el propósito general de la investigación fue describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– en relación a identidades LGBTI que se vivencien en los establecimientos educacionales, con el fin de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género.

Los objetivos específicos del estudio fueron:

1. Elaborar un marco teórico/conceptual que recoja los debates relevantes en materia de población LGBTI en contextos educativos con el fin de contar con categorías más robustas y definidas para comprender las narrativas, experiencias y prácticas que surjan del estudio empírico.
2. Caracterizar y analizar las distintas narrativas que surgen en torno a la diversidad sexual y de género en los establecimientos educacionales.
3. Describir y caracterizar las prácticas y experiencias en los establecimientos educacionales, que involucren temáticas de diversidad sexual y de género.
4. Describir y analizar prácticas y experiencias de violencia y discriminación en el contexto educativo, en torno a la diversidad sexual y de género.

5. Identificar y comprender vínculos y coherencia entre narrativas, prácticas y experiencias sobre diversidad sexual y de género en el contexto educativo.
6. A partir del análisis generado, identificar desafíos relevantes para el desarrollo de políticas educativas en relación a la inclusión de la diversidad sexual y de género.

En consideración a estos objetivos, se trabajó un diseño metodológico cualitativo que indagó en profundidad a 8 establecimientos educativos chilenos. Durante el segundo semestre de 2017, se llevó a cabo el trabajo de campo que culmina con la entrega de este informe escrito. El diseño de la investigación consideró además consultas a personas expertas y/o vinculadas a temáticas de inclusión LGTBI en contextos educativos, tanto al inicio del estudio, como al final, a través de la constitución de una mesa de expertos que contribuyó a retroalimentar las orientaciones de política pública sugeridas en este informe.

El informe que presentamos a continuación se divide en seis apartados:

El primero, un marco teórico del estudio que define conceptualmente las categorías que fundan la indagación.

El segundo, un marco metodológico que presenta el diseño del estudio, los criterios de selección de los casos y las consideraciones éticas consideradas en la investigación. Además, comunica una reflexión final sobre las tensiones surgidas en el trabajo de campo.

El tercero, es un análisis integrado de los ocho casos (desarrollados en los anexos) que presenta los resultados más relevantes a partir de las categorías definidas en el marco teórico del estudio.

El cuarto apartado del informe se refiere a las conclusiones principales del estudio.

El quinto apartado y final, propone orientaciones de políticas educativas para fortalecer el trabajo en torno a los temas de diversidad sexual e inclusión de personas LGTBI en contextos educativos en Chile.

El informe concluye con tres anexos que presentan: (1) estudios de caso; (2) la sistematización de las entrevistas a expertos que fueron realizadas al inicio de la investigación; y (3) la sistematización de las opiniones de los asistentes a la mesa de expertos realizada al finalizar la investigación.

Finalmente, la universidad Alberto Hurtado agradece al Ministerio de Educación y UNESCO por la oportunidad y confianza entregadas en la ejecución de esta investigación.





# *I. Marco teórico del estudio*

## **LA JUSTICIA ESCOLAR COMO RECONOCIMIENTO DE LA POBLACIÓN LGBTI<sup>1</sup>**

La escuela es un lugar privilegiado de sociabilización, en ella toman lugar diferentes procesos de identificación, de subjetivación y sobre todo de interrelación; pero también de violencia, exclusión y discriminación. Esta diversidad de procesos influye en la construcción de seguridades e inseguridades, de identificaciones y exclusiones que tienen impacto en la experiencia individual. Es relevante entonces mirar cómo estos diferentes fenómenos se dan en los contextos escolares, entendidos como un espacio social donde confluyen distintos actores. Como tal, y en línea con las disposiciones normativas que la regulan, los establecimientos educacionales deberían ser espacios seguros en dónde niños, niñas y adolescentes sientan que pueden vivir sin miedo y que pueden expresarse sin temer ser violentados y vulnerados en sus derechos<sup>2</sup>.

A pesar de su aparente neutralidad en el tratamiento de los individuos (Dubet, 2013), la escuela opera a partir de mecanismos de producción y reproducción de desigualdades. Los trabajos de Pierre Bourdieu y Clau-

- <sup>1</sup> Es relevante destacar el instrumento “Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” del MINEDUC (2016). En él, particularmente en el apartado “marco normativo”, encontraremos una serie de dispositivos –nacionales e internacionales– que dan cuenta de la importancia del reconocimiento e inclusión de las personas LGBTI, para avanzar en la erradicación de formas arbitrarias de discriminación.
- <sup>2</sup> La profundización de la comprensión del “bien superior del niño” ha permitido, por ejemplo, que el Ministerio de Educación chileno, dentro de su política pública, proponga documentos relacionados directamente con esta cuestión en la escuela (Circular de la superintendencia acerca de la inclusión de niños, niñas y adolescentes trans, Orientaciones para la inclusión de la población LGBTI en el sistema educativo chileno), en donde se proponen actividades para propiciar espacios que celebren la diferencia y que asuman la multiplicidad de subjetividades e identidades que operan en el espacio escolar.

de Passeron (2006) en torno a la teoría de la reproducción problematizan precisamente este preconceito, al asegurar que la estructura misma del currículo está construida a partir del ejercicio del poder de las clases dominantes, que de algún modo fijan en virtud de sus propias experiencias la estructura curricular y por ende las posibilidades concretas de logro para todos los actores del sistema. En este caso, la reproducción está acentuada por el privilegio oculto y permanente que tiene la heterosexualidad dentro de la escuela (Le Mat, 2014), así como la identidad cisgénero<sup>3</sup> (Miller, 2016) en desmedro de otras orientaciones sexuales y expresiones de género que no son abordadas por el currículo explícito. Un punto de vista diferente sostienen Dubet y Martuccelli (1996) quienes argumentan que la institución escolar experimenta una crisis normativa en la medida que ha dejado de ser el espacio preferencial de socialización y formación de lo que podría denominarse “un ciudadano tipo”. Este tipo de cambio opera sobre la base de la instalación de un discurso sobre la igualdad de oportunidades que es ciego a cuestiones estructurales que a larga impiden la supuesta “partida igualitaria”. Sea cual sea el escenario en ambos casos se constata que dentro de la escuela existe una asimetría de posiciones que redundará en que no todos los estudiantes son reconocidos y se reconocen entre sí como iguales.

Es importante agregar aquí una segunda distinción que dice relación con el currículo explícito y el currículo oculto que opera en el espacio escolar (Arcos et al, 2006). Esta distinción es relevante, en la medida que los principios normativos entre ambos pueden estar tensionados en la cotidianeidad de la escuela. El currículo explícito, es decir, los contenidos expresados en los planes y programas y las estrategias para transmitirlos pueden movilizar ciertas normativas en relación con el género y la sexualidad que no se entienden con independencia del currículo oculto: aquellas normas, valores y relaciones sociales que permanecen encubiertas y que la escuela da por obvias. Es esa obviedad la que debe ser observada para comprender como los conocimientos se aprenden en conjunto con actitudes y prácticas sociales que sirven para la construcción de identidades que pueden estructurarse en torno a normas que jerarquizan individuos y reproducen relaciones de dominación (Devis, Fuentes y Sparks, 2005). Considerando que la identificación surge a partir de procesos de socialización, y atendiendo al rol socializador de la escuela, la cuestión de las desigualdades que se producen y reproducen al interior de ella, conduce a la necesidad de reflexionar sobre la justicia al interior del espacio escolar.

3 El concepto de cisgénero hace alusión a las personas que su identidad de género y su expresión de género es percibida como concordante.

La idea de justicia ha sido conceptualizada y estudiada desde distintas perspectivas. Fraser y Honeth (2003) desarrollan un marco normativo integrador que define la justicia como *la paridad en la participación*. Esto significa que la justicia “requiere ajustes sociales que permitan a todos los miembros de la sociedad interactuar unos con otros como pares” (*op cit*, p. 36). A partir de ello se definen dos condiciones necesarias para lograr este propósito. La primera se relaciona con aspectos objetivos, es decir, con las condiciones materiales que niegan o permiten los medios y las oportunidades de interactuar con los demás en calidad de iguales; esta condición está asociada con la idea de justicia redistributiva. La segunda se relaciona con aspectos intersubjetivos, es decir, con los patrones culturales que afectan las oportunidades para alcanzar la estima y el estatus social. Esta última dimensión se asocia con la idea de justicia del reconocimiento. Desde esta última perspectiva se asume que las injusticias están “arraigadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación” (Fraser & Honneth, 2003, p.13). En particular esta idea de justicia ha sido defendida desde las poblaciones LGBTBI como una forma de visibilizar las problemáticas que enfrentan a nivel social, una de las cuales corresponde a la socialización escolar. Desde esta perspectiva, el acceso a espacios educativos (justicia distributiva) no asegura una educación justa si las prácticas y discursos presentes en las escuelas no permiten que sus estudiantes interactúen con otros como pares desde una dimensión intersubjetiva<sup>4</sup>. Cuando los mecanismos mediante los cuales se reconoce a un otro no son correctos, se dificulta la posibilidad de tener una imagen de sí *buena* (Miller, 2016). Esto quiere decir, por un lado, que las dinámicas que despliega la escuela para proteger formas de reconocimiento poseen una importancia capital en la protección de esta población y que el propiciar espacios contrarios merman la posibilidad de que estos cuerpos vivan la propia vida de manera *segura*<sup>5</sup>.

4 En términos prácticos, esto implicaría que las escuelas revisen críticamente cómo las prácticas institucionales y las relaciones sociales dentro de ellas afectan las oportunidades de las comunidades marginalizadas (McDonald & Zeichner, 2009) que históricamente han gozado de menos estatus social tal como el caso de los estudiantes LGBTBI. Miller (2016) sostiene que las escuelas necesitan defender el derecho de autodeterminación de sus estudiantes respecto a su identidad de género –podríamos agregar también respecto a su orientación sexual– y ser reconocidas como espacios seguros para éstos.

5 Un buen ejemplo de la situación antes mencionada son los hallazgos de las National School Climate Survey (GLSEN, 2015) que muestran que el 90% de los/las estudiantes oyen repetidamente la palabra “gay” utilizada de manera negativa y el 75% de los/las estudiantes regularmente oyen comentarios homofóbicos, tales como “maricón” o “camiona” en la escuela (GLSEN, 2014). Por su parte, Todo Mejora (2016) con su encuesta nacional de

Si aceptamos la premisa de que las dinámicas de reconocimiento son fundamentales para comprender cómo un sujeto *aparece* (Fraser & Honneth, 2003), se inserta, se relaciona, dentro del espacio educativo, debemos atender entonces a las problemáticas relativas al *género* y al fenómeno de *generización*<sup>6</sup> que se da en estos espacios y sus consecuencias en la producción de desigualdades en el espacio escolar.

## LAS DESIGUALDADES ASOCIADAS A LA REPRODUCCIÓN DEL SISTEMA SEXO/GÉNERO

El concepto género surge para hacer referencia a las características sociales atribuidas a tal o cual cuerpo. No obstante, aquello no puede reducirse a la mera distinción entre naturaleza/cultura que se movilizó en los primeros estudios sobre esta materia (Money, 1988). Si la categoría de patriarcado permitía mostrar –y estudiar– las diferentes formas en las que se conjugaban ordenamientos sociales que dejaban al cuerpo de la mujer en minusvalía respecto del hombre (Millet, 1974; Rubin, 1986; de Lauretis, 1991), el género permite ahora ver cómo esa forma de dominación sobre el cuerpo de la mujer opera también en un registro simbólico que *deviene* material (Chodorow, 1994; Preciado, 2002; De Lauretis, 1991; Butler, 2007). De esta forma, el género permitiría –toda vez que visibiliza formas culturales de producción de diferenciación/exclusión– revisar otras formas de discriminación que se encuentran entrelazadas en los cuerpos, como raza, clase social, entre otras.

El género puede ser comprendido de variadas formas, pero, en todas ellas va acompañado por el cuerpo sexuado. Podemos entender el género, por un lado, como un producto del sexo (el género sería la realidad cultu-

---

Clima Escolar plantea que más del 70% de los encuestados se siente inseguro debido a su orientación sexual y más del 50% de las personas escuchan comentarios homofóbicos por parte del personal del colegio. Este tipo de cuestiones son coincidentes con la evidencia movilizada por Cáceres y Salazar (2013) quienes, en un estudio comparativo entre Guatemala, Perú y Chile, comprobaron como la cuestión de las microagresiones y el bullying homofóbico sigue persistiendo en las escuelas.

6 Comprendemos este neologismo como la traducción literal del fenómeno de *gendering*, el que se refiere a la acción de *performar* un género puntual. Por ejemplo, cómo los baños divididos por sexo provocan cuerpos *generizados* bajo el binomio masculino/femenino (Lorber, 2005; Poggio, 2006).

ral de la realidad biológica) o como el resultado *dialéctico* entre el sexo y sí mismo –el género– (Butler, 2007; Coll-Planas, 2010; Marinucci, 2010) en donde la verdad sobre el sexo es que siempre fue género (Butler, 2007). El planteamiento medular de Judith Butler (2007) es proponer que el sexo y el cuerpo también son construcciones culturales. Si el género es un ordenamiento social que se comporta como la verdad cultural detrás del sexo, esto quiere decir que cuenta con sus propias reglas gramaticales y en este sentido tiene formas y normas que permiten ciertas conjugaciones discursivas y prohíbe otras (Halberstam, 2008; Butler, 2004; Butler, 2007). En este sentido, observar lo que *se dice* del género –sus narrativas–, lo que *se hace* para producirlo y reproducirlo –las prácticas–, y las *vivencias personales* que amalgaman la realidad personal con la realidad gramatical de éste –las experiencias–; aparece como una forma coherente y consistente en términos teórico/metodológicos. El género, desde este punto de vista, no sólo habla de los roles de género, sino también nos permite ver cómo los cuerpos –en este caso de las y los estudiantes– se conforman de tal o cual manera, configurando del mismo modo su *objeto de deseo* (lo que podemos entender como orientación sexual). Vemos entonces que género y cuerpo, sobre todo en términos de sexualidad, son conceptos que operan *a la vez* <sup>7</sup>.

En este estudio, realizaremos una distinción entre las nociones de identidad de género, expresión de género y orientación sexual. La **identidad de género** se encuentra definida como “la experiencia individual e interna de género de una persona sentida íntimamente, que puede corresponder o no al sexo asignado al nacimiento. Esto incluye el sentido personal del cuerpo (que puede involucrar, por libre opción, modificación a la apariencia o función de su cuerpo por medios médicos, quirúrgicos u otros medios) y otras expresiones, incluyendo el vestuario, la forma de hablar y los gestos” (Unesco, 2016); mientras que la **expresión de género** corresponde a “cómo una persona le expresa su propio género al mundo, por ejemplo, a través de nombres, ropa, forma de caminar, modo de hablar, de comunicar, de asumir roles sociales y su comportamiento” (Unesco, 2016). Por su parte la **orientación sexual** es “la capacidad de una persona de sentir una atracción sexual profunda y emocional hacia otros, y tener relaciones sexuales con, individuos de un género diferente, el mismo género o más de un género. Por ejemplo, los hombres

<sup>7</sup> La manera más clara de rastrear esta afirmación es en las personas LGBTI, particularmente en las personas trans e intersex. Son estas personas las que, de manera evidente poseen otras formas de resolver la ecuación identitaria relacionada al sexo, género y al deseo (Butler, 2007). Son ellas y ellos quienes se dislocan la normalidad estadística, haciendo posibles preguntas por la naturalización de tal o cual conducta, de las formas corporales y de las formas de performar el género.



gay experimentan atracción sexual hacia otros hombres, y la capacidad de tener una relación íntima principalmente con otros hombres. Las mujeres lesbianas sienten atracción sexual hacia mujeres, y la capacidad de tener una relación principalmente con otras mujeres. Las personas bisexuales sienten atracción hacia ambos, hombres y mujeres” (Unesco, 2016). Estas definiciones nos permiten tomar estos tres conceptos como coordenadas claras con las cuales desarrollar nuestra aproximación investigativa.

Si bien el género no es una orientación sexual propiamente tal (decir que una persona se identifica como trans no nos entrega información referida a la orientación de su deseo), si nos entrega información respecto del lugar que ocupa esa persona en el entramado de relaciones, a saber, uno *marginal*. En otras palabras, el género no sólo entrega verdades respecto de las conductas esperadas de tal o cual cuerpo, sino que produce y reproduce las orientaciones sexuales que se “espera” tengan los cuerpos. Así por ejemplo, no se concibe que un cuerpo de niña –independiente de si es niña trans o no– desee otro cuerpo de niña. Aquí se juega un aspecto central para comprender cómo se despliega la matriz sexo/género: un cuerpo *posible* tendrá un deseo *esperado* (De Lauretis, 1991). Por tanto, los roles de género de las personas y sus orientaciones sexuales están sometidos a lógicas de disciplinamiento creadas en el marco de culturas heteronormativas. Es importante estudiar cómo se expresan estas lógicas de disciplinamiento en escuelas y liceos, y en qué medida, o no, la heteronormatividad, como discurso hegemónico, se refuerza o se quiebra en distintos contextos educativos.

Hemos visto, *grosso modo*, que las dinámicas de reconocimiento se encuentran mediatizadas por el régimen de género y sus implicancias materiales. Debemos agregar que dicho régimen funciona fundamentalmente en coordenadas binarias; en este sentido, otra noción que es importante tener clara, es la noción de **binarismo**. Este mundo –y por cierto el escolar– se encontraría ordenado en pares binarios que suponen culturalmente que la pertenencia a un género, *determina* a los sujetos (Heritier, 2007; Strathern, 1992)<sup>8</sup>.

Pensar el género es un ejercicio moderno cuyas primeras reflexiones se inician en pleno siglo XX, en conjunto con otros ejercicios teóricos que

8 Acá opera una particular tensión epistémica y política con la identidad trans. Las identidades trans quiebran –al menos proponen un quiebre– las nociones binarias del género y el sexo, obligando a pensar nuevas categorías y definiciones, proceso que desencadena resistencias culturales, políticas y sin duda, epistemológicas. Es importante señalar que al utilizar el término trans nos estamos refiriendo a la tradición europea del concepto. En ésta se agrupan diferentes luchas políticas que tienen como centro el cuerpo travesti, transexual, transgénero. Ver Missé, M. (2017) “Políticas Trans”. España: Egales.

buscaban explicar las formas de reproducción de la desigualdad. En el año 1959 Bourdieu define **violencia simbólica** como una forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad (Bourdieu-Wacquant, 1992). Este tipo de violencia, distinta a la coacción que se ejerce a través de medios físicos, 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. Este concepto es particularmente importante si se cruza con la noción de *dominación masculina* (Bourdieu, 2000), también acuñada por Bourdieu en la que se revisan las diversas formas de dominación que se ejercen en diferentes niveles de sociabilización y que tienden a estabilizar la asimetría entre hombres y mujeres, que explica también la inferioridad de todas las sexualidades no heterosexuales. Esta violencia simbólica se perpetúa en la medida que se mantienen los códigos que naturalizan la desigualdad a través del reconocimiento irreflexivo de la posición personal.

## EL RECONOCIMIENTO INDIVIDUAL COMO UN DERECHO

Las diversas formas de reconocimiento guardan una estrecha relación con las condiciones que posibilitan entender todos los cuerpos como posibles y legítimos. Es necesario – si queremos avanzar en el reconocimiento pleno de las personas LGBTI– revisar que los contextos educativos permitan la aparición de nuevos códigos culturales que sostengan cuerpos diferentes de lo normal. En el caso, por ejemplo, de las personas cisgénero, el reconocimiento individual debe sortear menos desafíos precisamente porque los sistemas de comprensión y producción del género y la sexualidad en nuestras sociedades promueven una coherencia entre el sistema binario (heterosexual/homosexual, masculino/femenino) y las formas sociales de reconocimiento. Para aquellas y aquellos que su identidad de género se encuentra por fuera del binarismo –en dónde el reconocimiento individual se complejiza y se vuelve desigual–, normalmente son reconocidos erróneamente y mal comprendidos, sufriendo lo que Miller (2016) llama *brecha de reconocimiento*. Cuando una persona es reconocida erróneamente, la posibilidad de ser creíble para los otros, leíble socialmente y/o *realmente* comprendida se ve truncada. Del mismo modo se dificulta la posibilidad de tener una imagen positiva de sí mismo, pues se percibe la imagen diferente o negativa que otros tienen de sí (Borrillo, 2011; Harris-Perry, 2011). Aquellos lugares e instituciones, como escuelas y liceos, que logran acortar esta brecha de reconocimiento, se transforman en espacios seguros para niños y niñas (Sapon-Shavin, 2007). Esta premisa de reconocimiento es fundamen-

tal para desarrollar identidades y expresiones de género de forma libre y sin riesgos. Lo mismo cuando los sujetos expresan o viven sus orientaciones sexuales, pues, aunque se ubiquen en roles binarios tradicionales, el riesgo de vivir sus orientaciones sexuales de forma pública, trastorna su derecho de expresión de género y de desarrollo de identidades seguras de sí mismas. Dicho de otra manera, abordar la llamada brecha de reconocimiento, hace posible que las dinámicas sociales adquieran mayor flexibilidad, de manera que las identificaciones de las y los estudiantes tengan un horizonte más amplio para resolverse, influyendo en la disminución de situaciones de injusticia social ligadas a la exclusión; precisamente porque las situaciones de injusticia social que las personas LGBTI deben enfrentar se deben, en gran medida, a la fuerte adhesión que existe a la creencia de la heterosexualidad normal y el cuerpo macho o hembra (Butler, 2007; De Lauretis, 1989; North, 2006; Pearce & Cumming, 2017).

Estas creencias –heterosexualidad normal y cuerpo macho o hembra– articulan fuertemente el tejido social en el cual se desenvuelven niños, niñas y estudiantes de todas las edades. La escuela es precisamente un escenario particular en donde estas creencias devienen en códigos culturales lo suficientemente repetitivos como para que reproduzcan y sostengan dichas creencias de manera estable. Estudios de diversas índoles (Robinson et al., 2014; Pascoe, 2007) han mostrado que las resistencias a las cuales se enfrentan los estudiantes que se reconocen como LGBTI o que sencillamente aparecen como cuerpos diferentes de lo esperado (cuerpos feminizados, cuerpos masculinizados, etc.), son altamente rígidas, llevando en muchas ocasiones a dejar los establecimientos educativos. Es particularmente relevante, para las y los estudiantes LGBTI la noción de *seguridad*. Miller (2016) plantea la necesidad de construir escuelas seguras que posibiliten el desarrollo de un nivel de seguridad personal referida al propio reconocimiento (Miller, 2015). Comprender que los espacios educativos deben avanzar en materias de reconocimiento de las personas LGBTI supone repensar los patrones culturales con los cuáles hemos ido comprendiendo el sexo, la sexualidad y la relación de estos con el género. Es comprender que el género se comporta como un *régimen de verdad* sobre los cuerpos, generando cuerpos normales y cuerpos anormales, donde estos últimos son propensos a sufrir fuertes formas de discriminación (Todo Mejora, 2016). El reconocimiento es, en este sentido, indispensable para que los espacios educativos se conviertan en espacios seguros para todos y todas las estudiantes.

## CONCEPTOS QUE ORIENTAN EL ESTUDIO: NARRATIVAS, PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS

Las formas que tienen de materializarse estos códigos culturales de género y sexualidad –que ya hemos visto– son múltiples. En este estudio, estos códigos son estudiados a través de *narrativas, prácticas y experiencias* que declaran diversos actores en distintos contextos educativos.

Las **narrativas** son todos los discursos que expresan creencias provenientes, entre otros, de las religiones, medios de comunicación, transmisión generacional y, por supuesto, el discurso escolar expresado en el currículo explícito e implícito. En este sentido, las narrativas también están permeadas por las políticas educativas y sus formas de concebir la diversidad, la inclusión y la democracia escolar. De esta forma las narrativas refieren, por ejemplo, a todas aquellas concepciones, visiones, opiniones e ideas subyacentes a la mirada que tiene cada actor respecto de las orientaciones sexual e identidad de género, existentes tanto a nivel personal como social, sobre sí y sobre los otros, que se encuentra mediada por un contexto que delimita el hablar bien de ciertas formas y hablar mal de otras. Estudiar dichas narrativas permite rastrear formas “confusas” de comprensión del otro y de sí mismo, lo que en muchos casos prefabrica un problema que más tarde será vivido como tal.

Otra arista relevante es la de las **prácticas sociales**, en este caso asociadas al género, la sexualidad y su vivencia en los espacios educativos. Estas se entienden como entidades que anteceden *analíticamente* al individuo y la estructura: tanto la acción individual, como la capacidad de las instituciones de moldear el mundo social, serían el resultado del despliegue de las prácticas (Aristía, 2017). Las prácticas son *per se* sociales, se inscriben en contextos, poseen legitimidad frente a algunos y del mismo modo pueden generar tensiones y luchas de poder. Esto genera el que los espacios en dónde las prácticas toman lugar, seas espacios en constante disputa; por lo que las prácticas sociales también nos entregan información sobre los espacios y la relación que las personas tienen con ellos. Es a través de las prácticas que se materializan socialmente las formas de comprender el mundo, los valores asociados que cada uno posee a tal o cual vivencia. Las prácticas pueden aparecer estables, pero esto no quita que escondan contradicciones o diferentes niveles de aceptación por parte de las personas. El pensar en las prácticas sociales, responde fundamentalmente a una necesidad de comprender un componente más dinámico de la vida social. En este sentido, una arista relevante para este estudio es lo *institucional* de algunas prácticas. Al ser la escuela un espacio tensionado, existen en ella

formas de resolución de esas disputas que adquieren la forma de salidas institucionalizadas que devienen en *prácticas*.

Si bien las narrativas y las prácticas son centrales para ir configurando el mapa mediante el cual se despliega el género y la sexualidad en los individuos, otro aspecto fundamental lo constituyen las *experiencias* posibles de identificar en el espacio educativo. Éstas entregan pistas respecto de cómo las personas procesan y *narran* lo que es vivido como *propio* y son por lo tanto evidencia importante del proceso de subjetivación que cada uno vive. Las experiencias permiten desentramar aquello que va más allá de lo que ciertas características biológicas trazan y delimitan como horizonte de posibilidad en la vida de cada individuo, permitiéndonos acceder a lo que aquellas fuerzas dejan abierto e indeterminado (Sibila, 2008). Sin duda que, en el caso del género y de la sexualidad, la cultura expresada en la escuela juega un papel sumamente relevante, pero las diferencias que puedan existir en diversos momentos del contexto educativo hacen que la experiencia subjetiva se altere y vaya cambiando, configurando un juego complejo y abierto (Dillon, 2014; Sibila, 2008). Este juego se encuentra ligado fuertemente al cómo se vive la propia historia, siendo esto último un momento lleno de emociones que el individuo procesa como únicas y personales. Estas emociones están cargadas de significados, de sentidos anclados en contextos sociohistóricos, contextos entre cuyas dimensiones merece la pena señalar la dimensión normativa, la dimensión expresiva y la dimensión política (Hochschild en Bericat, 2000).

Siguiendo el razonamiento de Sibila (2008), estudiar la identidad –en este caso LGBTI– es estudiar una de las diversas formas de subjetivación que existen. Es estudiar el nivel relacional entre las estructuras que podemos identificar más o menos estables en el tiempo<sup>9</sup> y las formas que tiene cada sujeto de responder ante tal o cual contexto estructurado y estructurante. De esta forma, las narrativas, las prácticas y las experiencias aparecen como tres coordenadas que no sólo permiten acercarnos a las identidades LGBTI en las escuelas, sino que también dibujar cómo eso que vamos identificando tiene movimiento, resistencias, interrupciones dentro del contexto educativo; integrando aquellos elementos de la subjetividad que son claramente culturales, frutos de ciertas presiones y fuerzas históricas en las cuales intervienen vectores políticos, económicos y sociales que impulsan el surgimiento de ciertas formas de ser y estar en el mundo (Sibila, 2008).

<sup>9</sup> En nuestro análisis el género que se prescribe desde discursos hegemónicos sobre el cuerpo y el deseo, se comporta de esta forma.



Las personas LGBTI, así como cualquier otro individuo, poseen marcas de sociabilización en sus cuerpos. Incrustaciones en el día a día que van moldeando sus narraciones, experiencias y prácticas sociales; pero que, del mismo modo, construyen su propia historia, su propio cuerpo. No obstante, es posible señalar que, en este caso particular, se trata de individuos con mayores posibilidades de *sufrir* la vida, de tener vidas más difíciles de ser vividas (Butler, 2007). Los adultos, adolescentes, niños y niñas LGBTI portan el *estigma* que los posiciona en un espacio marginal, de sospecha y de silenciamiento (Goffman, 2006) con las consecuencias previsibles que esto tiene para la comprensión de sí mismo. En este sentido, la pertinencia teórica de estudiar lo que ocurre con ellos y ellas es al mismo tiempo pertinencia política, toda vez que se generan condiciones para responder ante la necesidad de un sector de nuestra sociedad que no sólo ha sido discriminado sino también vulnerado.

El valor teórico de este estudio es construir conocimiento situado sobre las formas discursivas que existen en escuelas y liceos para comprender y vivir las identidades de género y las orientaciones sexuales. Mientras que el valor político es contribuir, a partir de este conocimiento, con visibilizar las formas de discriminación y marginación que viven las personas LGTBI, y, del mismo modo, aquellas heterosexuales o cisgénero que no se comportan según las reglas dominantes. Sobre todo, en el caso de las personas LGBTI, en donde muchas de las experiencias vividas corresponden a experiencias de discriminación (de parte de docentes, pares, profesionales de la educación, etc.) que se experimentan con una fuerte carga emocional negativa que se intensifica o no dependiendo del lugar desde dónde proviene la discriminación y las herramientas que tengan las personas para sobrellevar estas situaciones. De esta forma, las narrativas, experiencias y prácticas nos permiten mirar ese entramado personal, que a la vez nos entrega luces respecto de los diferentes procesos a los que los individuos han sido sometidos.

## *II. Metodología del estudio*

El estudio utilizó un enfoque cualitativo y una aproximación metodológica de estudio de casos. Se optó por un estudio de casos apostando por cuatro cualidades que son claves en esta investigación: particularismo, pues se centra en un tema específico; descripción, porque tiene por objetivo describir completamente un fenómeno social; heurística, en la medida que tiende a la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado; e inducción, ya que el análisis de un caso particular conduce al investigador a hacer proyecciones acerca de la realidad estudiada (Pérez Serrano, 2004). Esta perspectiva permite registrar los distintos puntos de vista y experiencias de los actores, y examinar a través de sus discursos, las visiones, tensiones y experiencias en torno a las identidades de género y orientaciones sexuales en la escuela. Es, en este sentido, un enfoque ecológico que integra la subjetividad de los actores, las interacciones que se generan entre ellos y las condiciones objetivas (o condiciones de posibilidad) que dan sustento a esas subjetividades

Los casos corresponden a 8 instituciones educativas seleccionadas según los criterios establecidos en los *Términos de Referencia*. Cada caso se construyó a partir de la participación de diversos actores de la comunidad escolar (director/a, equipo directivo, equipo psicosocial, docentes, asistentes de la educación, estudiantes desde séptimo básico en adelante, apoderados y actores identificados como claves en cada uno de los casos, ya sea por alguna experiencia particular vinculada con temas LGTBI o por su cercanía y apoyo entregado a estudiantes LGTBI) y una revisión de los principales documentos institucionales (PME, proyectos institucionales, páginas web, entre otros).

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

El estudio incorporó una perspectiva ética a lo largo de toda la investigación, lo que permitió estar alertas a diversas consideraciones que surgieron durante el desarrollo del estudio, ya sea en la elaboración de pautas, desarrollo del terreno y elaboración de los informes. Para ello se utilizó un ejercicio reflexivo constante respecto de las decisiones adoptadas y se evaluaron los riesgos involucrados para la población objetivo junto a un profesional con experiencia en esta materia.

Los elementos que sustentan la perspectiva ética son los siguientes. En primer lugar, entendemos la importancia que participen niños y niñas de las comunidades escolares puesto que el foco de la pregunta de investigación versa sobre situaciones que los afectan directamente y que resultan fundamentales de comprender. En este sentido y siguiendo las recomendaciones de UNICEF referida a la investigación ética con niños (Graham, Powell, Taylor, Anderson, & Fitzgerald, 2013), planteamos un enfoque ético que i) considera a los niños con derechos propios; ii) reconoce el derecho a voz y voto de los niños, así como el derecho a ser escuchados, y iii) contribuye a mejorar la vida de los niños en la escuela.

En segundo lugar, y siguiendo las recomendaciones de la UNICEF, asumimos los siguientes principios orientadores en el trabajo con población infantil: i) respetar en todo momento a los niños y niñas; ii) buscar el beneficio de los niños y niñas, es decir, identificar claramente el bien que reporta la investigación a este grupo social y en qué medida los resultados pueden mejorar la situación de los niños involucrados; iii) el principio de no maleficencia, esto es asumir el compromiso de no causar daño físico, emocional o social a los niños involucrados en el estudio y iv) justicia.

A partir de estos elementos, se precisan los aspectos específicos relacionados con las consideraciones éticas.

### *a) Confidencialidad*

La participación en el estudio fue voluntaria e informada en todos los casos. Las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de los participantes. Todas las entrevistas y grupos focales fueron transcritos literalmente. Se elaboró una ficha inicial de identificación en las transcripciones (tipo actor, técnica metodológica, número de caso). Las entrevistas fueron anonimizadas. Las referencias a las entrevistas utilizan la nomenclatura: caso estudio, técnica investigativa, tipo actor. Los nombres de terceras personas

que aparecen en las citas fueron reemplazados por nombres ficticios. Las entrevistas se mantendrán en los computadores de los investigadores por un período máximo de 10 años, plazo después del cual se destruirán.

### *b) Protocolo de acción en terreno*

El equipo de investigación contó con un protocolo de acción frente a posibles situaciones complejas realizado en conjunto con una psicóloga asesora del estudio experta en procesos de acompañamiento, terapia y contención de niños, niñas y adolescentes, con especial atención en población LGTBI. El protocolo de acción contempló los siguientes elementos:

- Acciones posibles de realizar por los investigadores frente a un escenario de quiebre emocional. Algunas recomendaciones utilizadas fueron: respetar los tiempos del entrevistado en momentos de quiebres, ofrecer la posibilidad de interrumpir la entrevista cuando el participante lo estime conveniente y por el tiempo que éste lo necesite, empatizar con la situación del entrevistado, etc. También se establecieron procedimientos para dar apoyo y contención psicológica directa a los participantes del estudio.
- Acciones posibles de realizar por los investigadores frente a información sobre situaciones de violencia que pudieran afectar a estudiantes. Para esto último, se estableció la importancia de reunir información (en caso que sucediera) e informar a la contraparte de la investigación, previa seguridad de que ello no pondría en mayor riesgo al niño/a.
- Se definieron nombre y contacto de organizaciones y personas a quienes se pueda hacer derivaciones.

### *c) Consentimientos informados*

Se realizaron consentimientos informados diferenciados según los distintos actores. El consentimiento especificó los objetivos de la investigación; los derechos que tienen los entrevistados; las posibles consecuencias que el estudio pudiese tener para los involucrados y los datos de contacto de los investigadores responsables. Los consentimientos fueron visados por el comité de ética de la Universidad Alberto Hurtado.

En el caso de los niños y niñas se obtuvo el consentimiento de los niños/as y de sus padres. Se decidió obtener el consentimiento de los niños y niñas y no su asentimiento, ya que se consideró que son sujetos de derechos y por

tanto tienen el derecho a estar debidamente informados y ser respetados en su voluntad de participar o no en la investigación (Pinto & Gulfo, 2015). Los consentimientos se entregaran junto con el informe final. Los modelos de consentimientos informados se encuentran en los anexos de este informe. Los consentimientos firmados los tiene el equipo de investigación.

### *Reflexiones sobre las consideraciones éticas*

Si bien se previno una serie de posibles situaciones (violencia escolar o quiebres emocionales), el trabajo en terreno enfrentó al equipo de investigación a otras situaciones que requirieron reflexión y decisiones.

En primer lugar, los investigadores se enfrentaron a una sobreexposición de los niños trans en el contexto del estudio. Dado el carácter de la investigación en reiteradas oportunidades los establecimientos vieron la presencia de un estudiante trans como ejemplo de inclusión. Ello llevó a que estos casos fueran insistentemente mencionados y presentados a los equipos de investigación, exponiendo a los estudiantes de manera innecesaria. Frente a ello se reflexionó para entender por qué ocurría y qué se podía hacer al respecto. Si bien esta situación se hace parte del análisis, se considera importante establecerlo en este apartado metodológico, ya que implica pensar nuevas formas de protección a los niños y niñas que participan de los estudios.

Una segunda situación se refiere a qué hacer con las expresiones abiertamente homofóbicas de algunos actores, en particular cuando se expresaban en presencia de otras personas (en entrevistas grupales o grupos focales). Si bien la técnica permite que sea el mismo grupo el que encuentre mecanismos de contención frente a estas expresiones, ocurrió un caso particular donde una persona emitió juicios abiertamente homofóbicos en presencia de una persona homosexual. Una vez terminado el grupo focal, la persona señala públicamente su orientación sexual (era primera vez que lo hacía). Esta situación abre la reflexión en diversos niveles. En primer lugar, las consecuencias que puede tener para una persona su participación en un grupo focal, al punto de decidir hacer explícita su orientación sexual en la institución donde trabaja; en segundo lugar cuál es el rol del investigador/a cuando se producen expresiones del tipo racista, homofóbico o similar entre los participantes; en tercer lugar qué acciones se deben tomar para contener los efectos que ello pueda causar. En este caso en particular, se optó por generar un espacio de entrevista individual a la persona implicada, de modo que pudiera contar su propia historia. Además, se estableció contacto con



posterioridad al estudio para saber cómo estaba y se le entregó información relevante respecto de las normativas ministeriales en esta materia.

Una tercera situación es la interpelación que realizan los participantes al equipo de investigación. En particular en ocasiones se solicitaba directamente información o se buscaba que los investigadores validaran o expresaran sus posiciones respecto del tema de estudio. Frente a ello, una vez concluidas las entrevistas, y en caso que hicieran preguntas, se contestaban a título personal.

Un cuarto aspecto refiere al impacto del trabajo de terreno en los propios investigadores. La situación de alta vulnerabilidad que enfrentan estudiantes en determinados establecimientos y la intensidad con que se realizó el terreno, llevó a que el equipo se preguntara sobre el trabajo de cuidado del propio equipo investigativo. Para abordarlo se tematizó en una de las reuniones de trabajo junto con la psicóloga y se compartieron las distintas experiencias.

## **SELECCIÓN DE CASOS Y HERRAMIENTAS PARA LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN**

En primera instancia se realizaron una serie de entrevistas semi estructuradas a representantes de instituciones y personas de la sociedad civil con experiencia en asesorías o intervenciones en el espacio educativo relativas a la temática LGBTI. Esas entrevistas permitieron alimentar la elaboración de las pautas y conocer una aproximación general a la situación de los establecimientos educacionales (se adjunta como anexo la pauta aplicada).

Se realizaron seis entrevistas de este tipo, cuatro de ellas individuales y dos grupales, a los siguientes actores:

- Andrés Rivera, miembro de la Fundación Renaciendo.
- Andrea Infante, Coordinadora de Infancia de la Municipalidad de Providencia y ex coordinadora del área de educación de la Fundación Todo Mejora.
- Daniel Reyes, participante del Programa de Aprendizaje en Sexualidad, Afectividad y Género (PASA) de la Universidad de Chile.

- Catalina Díaz, integrante del Pre Universitario Mara Rita, de la Universidad de Chile.
- Diego Poblete y Fernanda Barriga, director y encargada de estudios respectivamente de la organización Todo Mejora.
- Estudiantes integrantes de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad del Liceo Carmela Carvajal, de la comuna de Providencia.

De todos estos encuentros se elaboraron notas, siguiendo la pauta aplicada, que se utilizó como base para la construcción de una matriz de vaciado de la información –adjunta en el anexo de este informe–. Esta sistematización se alimentó además con las notas de campo surgidas de la asistencia a la Mesa “Transitar por la escuela: experiencias de mujeres trans por la educación formal”, efectuada el 14 de septiembre de 2017 en el marco del seminario “Resonancias: encuentro de pedagogías críticas desde el quehacer feminista”, organizado por el Pre Universitario Mara Rita, de la Universidad de Chile.

El segundo paso fue la realización del caso piloto (caso 1) que permitió testear los instrumentos, identificar fortalezas y debilidades en la aplicación de los mismos y reflexionar en torno al acceso a los establecimientos educacionales. Los resultados de este piloto fueron presentados a la contraparte, quienes a su vez realizaron una serie de comentarios. Una vez incorporados todos los comentarios, se procedió a contactar a los establecimientos seleccionados a través de una carta dirigida al director/rector. En cada establecimiento, una pareja de investigadores llevaron a cabo el levantamiento y análisis de los casos.

El tercer paso fue el desarrollo de los siete casos restantes. En cada uno de ellos participaron estudiantes, apoderados-as, docentes, miembros del equipo directivo (director-a, Jefe-a de UTP, inspector-a, orientador-a y/o encargado-a de convivencia), profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo-a; trabajador-a social; psicopedagogo-a u otro) y asistentes de la educación (técnicos de apoyo, asistentes de aula; asistentes administrativos).

Se revisaron documentos oficiales de cada uno de los casos, entre ellos Proyecto educativo institucional, Plan de mejoramiento educativo, Manual de Convivencia y/o Reglamento disciplinario, Protocolos o documentos referidos a la educación sexual y de género; plan de formación ciudadana; documentos y protocolos que fomenten el desarrollo de los indicadores de desarrollo personal y social.

La muestra quedó conformada de acuerdo a los criterios establecidos en los Términos de Referencia incorporando las siguientes variables: tipo de establecimiento, religioso/no religioso; RM y regiones extremas; mixtos/no mixtos

|                                |                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Caso 1 – piloto, región</b> | Liceo TP<br>Municipal<br>Mixto<br>Región de Valparaíso<br>Establecimiento con capacitación en temas LGTBI y reconocimiento de identidad social de niños y niñas trans. |
| <b>Caso 2– zona extrema</b>    | Escuela básica<br>confesional<br>Particular subvencionada<br>Mixto<br>Región de Magallanes                                                                             |
| <b>Caso 3 – RM</b>             | Establecimiento<br>Privado<br>Básica y media<br>Hombres<br>Zona oriente RM<br>confesional                                                                              |
| <b>Caso 4 – RM</b>             | Establecimiento<br>Privado<br>Básica y media<br>Laico<br>Mixto<br>Zona sur-oriente RM<br>Establecimiento que declara reconocer identidad social de niños y niñas trans |
| <b>Caso 5– zona extrema</b>    | Escuela básica<br>Municipal<br>Laico<br>Mixta<br>Región de Tarapacá                                                                                                    |

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Caso 6 – región</b> | Establecimiento<br>Particular subvencionado<br>Laico<br>Mixto<br>Región de la Araucanía<br>Establecimiento sugerido por SEREMI IX región.                                                                                                               |
| <b>Caso 7 – RM</b>     | Liceo<br>Municipal<br>Solo mujeres<br>Zona oriente RM<br>El Liceo posee una Secretaría de género creada y formada por estudiantes.<br>Participación de estudiantes LGTBI en centro de Estudiantes<br>Reconocimiento de identidad social de niñxs trans. |
| <b>Caso 8– Región</b>  | Liceo TP<br>Municipal<br>Mixto<br>Región del Bio Bio<br>Sugerido por MINEDUC                                                                                                                                                                            |

## TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Dada las características del estudio, se optó por el uso de fuentes primarias y secundarias de información. Las fuentes primarias fueron: entrevistas a expertos, grupos focales, entrevistas grupales, entrevistas individuales y observaciones no participante. Las fuentes secundarias corresponden a la revisión bibliográfica sobre esta materia, revisión de documentos claves del establecimiento, revisión de informes y estudios realizados por el Ministerio de Educación e informes de organismos internacionales sobre esta materia.

### • *Grupos focales*

Los grupos focales recrean discursos en contextos de interacción social y tienen por objeto recolectar datos, permitiendo que los investigadores formulen preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés. La ventaja de esta técnica reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus experiencias, opiniones,

actitudes y expectativas. La metodología de acercamiento, sugiere que, a partir de un listado relativamente fijo de preguntas, se abordarán cada una de las dimensiones claves del estudio, permitiendo que el relevamiento de información se desarrolle de manera ágil, cubriendo todos los tópicos significativos referidos al proceso de toma de decisiones.

Se optó por privilegiar esta estrategia con los **estudiantes, docentes y apoderados** para capturar los discursos que surgen en contextos de interacción. Interesó identificar el tipo de controversias y consensos que se levanten en el espacio de conversación, así como el repertorio de experiencias que un grupo de estudiantes considere importante de declarar públicamente. Se puso atención en resguardar la simetría posicional de los integrantes del grupo focal, al considerar participantes de edades o situaciones similares.

Se solicitó a los establecimientos invitar de manera voluntaria a los participantes. En el caso de estudiantes, se les entregó los consentimientos éticos para que sus apoderados los firmaran y otro para ellos. Los grupos focales duraron aproximadamente una hora. Se conformaron con 6 a 8 entrevistados y fueron conducidos por los investigadores a cargo del caso. Los focus se transcribieron literalmente.

### ● *Entrevistas individuales*

Las entrevistas tuvieron un carácter semiestructurado y contaron con pausas y temas a abordar previamente definidos, aunque dejaron espacio a temas emergentes que resulten significativos para el entrevistado o la entrevistada. La entrevista y, en particular, la entrevista en profundidad, es una instancia en la que el propio entrevistado reconstruye sus opiniones, pues intenta comunicar a otro una imagen de sí mismo, así como del fenómeno estudiado. En este sentido, es una entrevista que, aunque posee cierto grado de estructuración previo, se plantea de manera flexible y abierta para recoger el mayor número de expresiones, ideas o comentarios que fluyan espontáneamente de la conversación.

Se priorizaron tres tipos de entrevistas individuales: en primer lugar el director/a del establecimiento, o jefe/a de UTP. Esta entrevista permitió recoger el punto de vista institucional respecto a cómo el establecimiento aborda la diversidad sexual y las identidades de género. En segundo lugar se realizaron entrevistas individuales a actores claves identificados como tales en la medida en que hayan tenido experiencias significativas con población LGBTI en el establecimiento. En algunos casos se entrevistó a apoderados de niños o niñas LGBTI y en otros a docentes mencionados como signifi-

tivos por los estudiantes. Estas entrevistas permitieron recoger información respecto de las trayectorias y recorridos realizados por las familias y la relación con el establecimiento educacional en esta materia, como por ejemplo dificultades encontradas, mecanismos para resolver estas situaciones, relación con otros estudiantes y otras familias, entre otros. El tercer tipo de entrevista individual fue a expertos/as, miembros de organizaciones sociales vinculados con el tema de educación e inclusión de personas LGTBI.

Por tanto se realizaron las siguientes entrevistas individuales:

1. Apoderado(a) que tenga alguna experiencia con población LGTBI
2. Actor clave que emerja como informante relevante a partir de las entrevistas grupales y/o grupos focales: joven, niño o niña, docente u otro-a.
3. Director/a del establecimiento.
4. Experto-a en temas LGTBI

### • *Entrevistas grupales*

Las entrevistas grupales están orientadas a recoger información proveniente de los equipos directivos, de profesionales a cargo del apoyo psicosocial en los establecimientos y asistentes de la educación. La entrevista grupal permitió recoger información más específica y variada sobre el tema en particular. En la entrevista grupal el investigador tiene mayor protagonismo, mientras que en el grupo focal se entrega mayor protagonismo a la interacción entre participantes,

En cada caso se realizaron entrevistas grupales a los siguientes actores:

1. Equipos directivos
2. Profesionales de apoyo psicosocial: encargado convivencia, psicólogo/a, orientador/a.
3. Asistentes de la educación
4. Apoderados (familias). Solo en caso de que el grupo focal haya resultado imposible de realizar por no cumplir con el número de participantes mínimo necesario (6).



## • *Observación no participante*

De manera complementaria se realizaron observaciones no participantes en distintos lugares tales como canchas; pasillos, patios centrales, espacios de almuerzo, espacios usados en los establecimientos en los tiempos de recreo u otras actividades públicas. Lamentablemente el escaso tiempo disponible para el estudio dificultó que las observaciones se realizaran de manera más sistemática y por períodos más largos de tiempo. Se elaboraron notas de campo que fueron utilizadas en el análisis.

En resumen, el total de las técnicas utilizadas en el estudio y el total de actores consultados son:

| Casos         | Técnicas/ cantidad         | actores                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Cantidad de personas |
|---------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| <b>Caso 1</b> | 5 Entrevistas individuales | Director del establecimiento,<br>Estudiante trans género,<br>dos apoderados de estudiantes trans género<br><br>Docente identificado como actor clave porque es la persona a la cual los estudiantes recurren de manera informal para conseguir orientación sobre temas de género y orientación sexual. | <b>40</b>            |
|               | 4 Entrevistas grupales     | Equipo directivo,<br>Equipo psicosocial,<br>Asistentes de la educación y Apoderados                                                                                                                                                                                                                    |                      |
|               | 2 grupos focales           | Docentes<br>Estudiantes                                                                                                                                                                                                                                                                                |                      |
| <b>Caso 2</b> | 3 Entrevistas individuales | Director de la escuela<br>Secretaria de la dirección (actor clave)<br>Docente (actor clave)                                                                                                                                                                                                            | <b>30</b>            |
|               | 4 Entrevistas grupales     | Equipo directivo<br>Equipo psicosocial<br>Asistentes de la educación<br>Apoderados                                                                                                                                                                                                                     |                      |
|               | 2 grupos focales           | Estudiantes<br>Docentes                                                                                                                                                                                                                                                                                |                      |

|               |                            |                                                                                                                 |           |
|---------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Caso 3</b> | 2 entrevistas individuales | Rector establecimiento<br>Apoderados seleccionados con experiencia LGTBI                                        | <b>34</b> |
|               | 4 Entrevistas grupales     | Equipo directivo<br>Equipo psicosocial<br>Asistentes de la educación<br>Estudiantes seleccionados (actor clave) |           |
|               | 3 grupos focales           | Estudiantes<br>Docentes<br>Apoderados                                                                           |           |
| <b>Caso 4</b> | 5 Entrevistas individuales | Director del establecimiento<br>Psicóloga<br>2 apoderadas del colegio<br>Coordinadora ciclo educación media     | <b>25</b> |
|               | 1 Entrevistas grupales     | Asistentes de la educación                                                                                      |           |
|               | 2 grupos focales           | Docentes<br>Estudiantes                                                                                         |           |
| <b>Caso 5</b> | 3 entrevistas individuales | Director de la escuela.<br>Docente LGTBI (actor clave)<br>Docente de religión (actor clave)                     | <b>27</b> |
|               | Entrevistas grupales       | Equipo directivo<br>Equipo psicosocial<br>Asistentes de la educación<br>Apoderadas                              |           |
|               | 2 grupos focales           | Estudiantes<br>Docentes                                                                                         |           |
| <b>Caso 6</b> | 4 Entrevistas individuales | Director<br>Inspector<br>Docente<br>Docente ACLES, miembro Colectivo diversidad aquí y en la quebrada del.      | <b>40</b> |
|               | 4 Entrevistas grupales     | Equipo directivo<br>Equipo psicosocial<br>Asistentes de la educación<br>Apoderados 1                            |           |
|               | 2 Grupos focales           | Estudiantes<br>Docentes                                                                                         |           |

|               |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |           |
|---------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Caso 7</b> | 3 Entrevistas individuales | Directora del liceo.<br>Estudiante LGTBI.<br>Apoderada con experiencia LGTBI                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>32</b> |
|               | 4 Entrevistas grupales     | Equipo directivo.<br>Equipo psicosocial.<br>Asistentes de la educación.<br>Miembros de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad.                                                                                                                                                                                                                                         |           |
|               | 3 grupos focales           | Estudiantes.<br>Docentes.<br>Apoderadas y apoderados                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |
| <b>Caso 8</b> | 4 Entrevistas individuales | Directora del establecimiento,<br>Estudiante transgénero,<br>Apoderado de la estudiantes transgénero<br>Inspector general del liceo, identificado como actor clave por la directora ya que es el encargado de regular la convivencia dentro del establecimiento, al mismo tiempo que es el administrador del internado anexo al liceo, en el que reside la estudiante transgénero. | <b>30</b> |
|               | 5 Entrevistas grupales     | Equipo directivo, sin presencia de la directora,<br>Dupla psicosocial,<br>Asistentes de la educación (auxiliares, inspectores)<br>Apoderados<br>Docentes                                                                                                                                                                                                                           |           |
|               | 1 grupo focal              | Estudiantes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |           |

## ESTRATEGIA DE ANÁLISIS

El estudio fue de carácter cualitativo con foco en la descripción más que en la interpretación, de acuerdo con los Términos de Referencia. Las tres dimensiones de la matriz que guiaron las pautas de entrevistas, la codificación y el análisis fueron narrativas, prácticas y experiencias. Cada una de ellas es abordada con mayor profundidad en el marco teórico.

El proceso de análisis del corpus comenzó con la codificación del caso piloto. Para ello se utilizaron las 3 dimensiones centrales, las que se fueron

desagregando en subdimensiones y códigos emergentes. Cada dimensión terminó siendo una familia de códigos agrupados en torno al concepto central de la dimensión. Aquí hay algunos ejemplos del árbol de códigos que se elaboró a partir del caso piloto y que se utilizó para codificar las siguientes entrevistas

- Experiencia-Violencia simbólica-Nombre legal en diploma
- Experiencia-Violencia simbólica-Olvido del nombre social
- Experiencia-Violencia simbólica-Patologización
- Narrativas-Diversidad-Aceptación activa, comprensión-Libertad y respeto
- Narrativas-Diversidad-Aceptación activa, comprensión-Mandato legal
- Narrativas-Diversidad-Aceptación activa, comprensión-Mayor información implica mayor apertura
- Práctica-Extracurricular-Taller o charla actores externos
- Práctica-Grupal-Conformación agrupación sobre tema LGBTBI

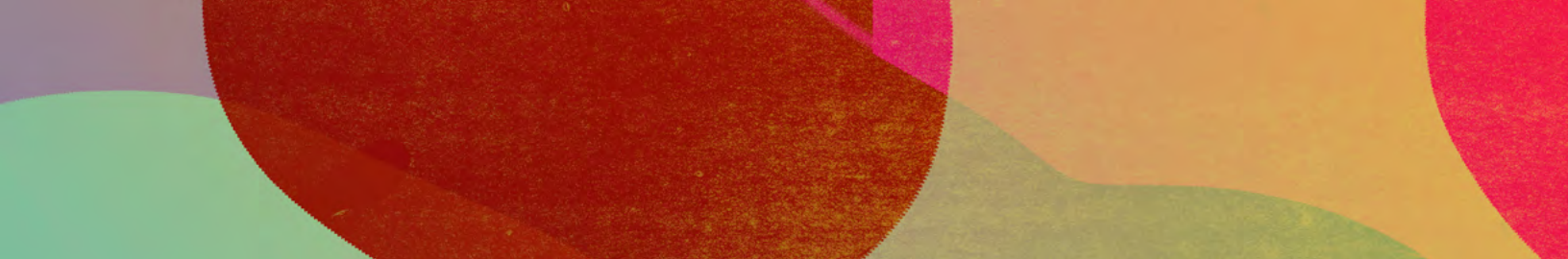
La codificación del caso piloto fue comentada por la contraparte y a partir de ello se complementó el árbol de códigos con el que se codificaron el resto de las entrevistas. Cada caso de estudio fue codificado a partir del árbol madre de códigos, pero con espacio suficiente para que emergieran códigos propios de las condiciones y contextos específicos. Cada caso fue analizado de manera independiente por un investigador y un asistente de investigación. El equipo completo se reunió en diversas oportunidades de modo de comentar los estados de avance y compartir impresiones, análisis y reflexiones a partir de cada caso.

Este ejercicio permitió comparar los distintos casos e identificar elementos comunes y divergentes entre ellos. En el capítulo “análisis integrado de los casos” se realiza una reflexión a partir de la comparación y discusión entre los 8 casos de estudios. Las tres dimensiones señaladas en un comienzo (narrativas, experiencias y prácticas) organizaron dicho capítulo.

## LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las limitaciones centrales del estudio tiene relación con la selección de los casos ya que un número importante de ellos contaban con alguna experiencia de niños o niñas trans (de hecho, fueron seleccionados por ello). Estas experiencias habían generado que se implementara algún tipo de medida al interior del establecimiento, o al menos a desarrollar algún nivel de reflexión mayor en esta materia. La solicitud de incorporar establecimientos con prácticas hacia la población LGTBI establece un sesgo importante, ya que de acuerdo con las entrevistas a expertos y la bibliografía revisada, la mayoría de los establecimientos educacionales no cuenta con este tipo de prácticas. La muestra por tanto permite conocer la situación de aquellos establecimientos que han avanzado en esta materia y en ningún caso es representativo de lo que ocurre en el sistema educacional chileno (en la tabla con la muestra seleccionada se especifican cuáles tenían este tipo de prácticas).

El segundo sesgo tiene relación con la selección de los participantes en el estudio. La aproximación a los establecimientos fue en todos los casos a través del director, quien en forma personal o delegando en una tercera persona, definieron quienes participarían en cada uno de los grupos predefinidos. Es altamente probable que esta selección haya estado motivada por presentar cierta apertura institucional en esta materia, o al menos mostrar cierto conocimiento y manejo de la temática. En este contexto puede ser que el estudio no haya recogido información suficiente sobre experiencias de violencia hacia este grupo en particular, así como expresiones contrarias u homofóbicas. Con todo, el equipo considera que dado el enfoque metodológico utilizado, si fue posible identificar las narrativas, experiencias y prácticas sobre la forma en cómo los establecimientos abordan la realidad LGTBI.



### *III. Análisis integrado de los casos de estudio*

#### **UN BREVE CONTEXTO**

Los hallazgos encontrados en relación con las narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos serán presentados enfatizando principalmente aquellos nudos críticos que surgen de la comparación de los datos recopilados. Luego, dichos nudos serán interpretados en virtud de lo explicitado en el marco teórico, es decir, que la escuela es a la vez una institución y un espacio social donde se producen y reproducen normas sobre la sexualidad, las que como consecuencia posicionan a ciertos individuos en desventaja y vulnerabilidad frente a la búsqueda de la justicia educacional y frente al ejercicio de la violencia. Para ello, dividiremos esta sección siguiendo este mismo orden conceptual: primero presentaremos los principales relatos y formas de construcción de significados en torno a las identidades LGBTI (narrativas), para luego dar cuenta de las acciones individuales e institucionales que moldean el espacio escolar en relación con las mismas (prácticas), para finalizar con evidencia en torno a cómo son vividos subjetivamente todos estos procesos (experiencias).

A la luz del trabajo de campo, es posible agregar además que todas las normas que serán presentadas han experimentado un cambio reciente, volviendo más explícito el lugar que ocupa la sexualidad y el género para la presentación de los individuos (Bozon, 2009). Como consecuencia, la escuela como espacio social se abre a estas temáticas, experimentándose luego un cambio normativo respecto a lo que se puede ver o decir. Esto es lo que hace emerger un tema que a lo largo del estudio fue definido recurrentemente como un “tabú”: algo que siempre existió, pero de lo cual nunca se hablaba. Hoy la escuela “se hace cargo” de una cuestión que aparece como innegable, indeclinable, elaborando respuestas propias a partir de elementos comunes al sistema educacional (si consideramos que los casos analizados permiten hacer algunas generalizaciones de tipo sistémico) como también a partir de las particularidades que cada institución enfrenta y describe.



Desde este punto de vista la cuestión de la visibilidad de la “diferencia” es lo que estructura la respuesta institucional. La mayor parte de los casos estudiados revela la existencia de un “evento hito” que vuelve visible la posición desventajosa o vulnerable de los estudiantes LGBTI y que moviliza luego una acción institucional. Se comprueba de este modo lo que señalan Cáceres y Salazar (2013) respecto al tratamiento casuístico de la sexualidad no heterosexual en el espacio escolar, que no logra necesariamente cuestionar el orden normativo global que opera en su interior y que sigue manteniendo el privilegio de la heterosexualidad en el espacio escolar (Le Mat, 2014). Luego, se observa que en todos los casos estudiados –independientemente de que hayan sido incluidos por tener prácticas inclusivas o no, o de que opere un sesgo metodológico a favor de cierta corrección política en el acceso a las opiniones– la emergencia de la temática no logra interpelar necesariamente el funcionamiento de la institución en su conjunto.

## CARACTERÍSTICAS DE LOS CASOS

Antes de entrar en los principales hallazgos conjuntos de los distintos casos, cabe recordar el perfil de los mismos a fin de facilitar la lectura de los resultados.

| Caso | Tipo de establecimiento                       | Región        | Característica distintiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------|-----------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Liceo técnico profesional municipal mixto     | Valparaíso    | Caso piloto. Se distingue por la presencia de seis estudiantes trans y por la acción del director de desarrollar prácticas institucionales para sensibilizar a la comunidad educativa sobre la temática LGBTI. El liceo declara poner la diversidad en el centro de su quehacer.                                                                                |
| 2    | Escuela básica particular subvencionada mixta | Magallanes    | Establecimiento dependiente de una congregación católica. Se caracteriza por ser una institución donde existe un discurso predominante sobre la aceptación hacia los estudiantes LGBTI, no obstante, invisibiliza las prácticas de discriminación que operan todavía en su interior.                                                                            |
| 3    | Colegio privado confesional de hombres        | Metropolitana | Establecimiento de élite y excelencia académica, con familias de alto capital socioeconómico y cultural. Perteneció a una congregación católica con alta influencia en el país. Institucionalmente, se observa un cambio reciente en la forma de entender y abordar la diversidad sexual, definiendo una postura propia en tensión con el discurso magisterial. |
| 4    | Colegio privado laico mixto                   | Metropolitana | Establecimiento con familias de alto capital cultural. Se caracteriza por el énfasis laico y un proyecto educativo centrado en las humanidades, arte y ciencias sociales. En años recientes abordó el primer proceso de transición de género de un estudiante.                                                                                                  |
| 5    | Escuela básica municipal mixta                | Tarapacá      | Establecimiento con alto índice de vulnerabilidad social estudiantil. Muestra situaciones claras de violencia homofóbica que no han generado respuesta institucional.                                                                                                                                                                                           |

|   |                                                 |               |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-------------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Liceo técnico profesional municipal mixto       | Araucanía     | Establecimiento sin prácticas de abordaje de la diversidad sexual y de género, con experiencias de discriminación en el presente. La comunidad estudiantil está conformada mayoritariamente por hombres y estudiantes de sectores vulnerables.                                            |
| 7 | Liceo científico humanista municipal de mujeres | Metropolitana | Establecimiento de excelencia académica. Ha experimentado en años recientes procesos de transición de género de estudiantes. Promueve respuestas activas al respecto y la participación de la comunidad educativa en la reflexión y acciones en torno a la diversidad sexual y de género. |
| 8 | Liceo polivalente público mixto                 | Biobío        | Fue propuesto por la contraparte como caso de estudio a partir de una práctica inclusiva de apoyo a la transición de género de una estudiante. Ubicado en un sector rural de la región, es un liceo con alto índice de vulnerabilidad.                                                    |

## PRINCIPALES RESULTADOS

### *Narrativas*

Se ha entendido narrativas como una mezcla de relatos, que son resultantes de procesos complejos de construcción de significaciones en torno a determinados referentes y que constituyen la apropiación personal de discursos sociales a partir de la enunciación. Teniendo tal definición a la vista podemos constatar los siguientes puntos en los diferentes casos observados.

En primer lugar, y en línea con lo que se ha afirmado precedentemente, es importante reconocer **las características de los casos que gatillan un abordaje del tema** por parte de los distintos actores en la institución. En este sentido, en cuatro de los establecimientos estudiados –tres de ellos liceos públicos de las V y VIII regiones y de la región Metropolitana y un colegio privado no confesional en Santiago– esto ha correspondido a la transición de género que comienza a realizar algún estudiante durante su periodo escolar, el cual es presentado a los investigadores como una situación novedosa y distinta a las experiencias que habían acontecido en la escuela previamente. De cierta forma la transición de estos estudiantes adquiere un valor cualitativamente distinto a los casos de acoso hacia algún estudiante etiquetado como homosexual, que es algo nombrado con mayor recurrencia y como

una cuestión que “se ha dado desde siempre”. Las formas de presentar el o los casos de transición varían entre los establecimientos, pero tienen como punto en común precisamente el narrar cómo las escuelas están enfrentando algo que antiguamente no pasaba en su interior. Llama la atención en este sentido, el valor que adquiere esta casuística para estructurar toda una serie de narrativas respecto al funcionamiento de la propia institución: en los casos que señalamos, la identificación del estudiante trans moviliza una serie de signos de adecuación institucional a las características de la cultura actual. Esta idea de que la diversidad sexual y de género es algo contingente y asociada a un cambio cultural –y no resultado de una estructura social relativamente estable– es la que permite a la vez que algunos actores puedan referirse a aquella como una cuestión de malas influencias, de efectos de modas que bien podrían ser pasajeras. Este tipo de enunciados no permiten reflexionar sobre nociones de justicia o injusticia educacional.

Este argumento también se fundamenta en el modo como se relatan los casos donde la escuela hace referencia **a la visibilidad de la homosexualidad**. La mayor parte de las veces, cuando los establecimientos son mixtos, diferentes enunciados muestran que la homosexualidad se hace visible predominantemente a través de la identificación de “niños afeminados”. Rara vez –salvo en establecimientos exclusivamente de mujeres– se hace alusión al caso de “niñas amachadas”. Esto viene a confirmar lo planteado respecto a cómo la *performance* del género (Butler, 1990) se expresa en un *habitus* que estructura no solamente la experiencia individual sino también la forma como el resto trata al individuo. Al mismo tiempo, la preeminencia de la homosexualidad masculina muestra también como el orden social heteronormativo se estructura alrededor de un principio específico de dominación estructurado en torno a la estabilidad aparente del género (Bourdieu, 1998). Como lo señala esta teoría la vigilancia respecto de tal orden, recae principalmente en el control y promoción de la masculinidad y el consecuente menosprecio de lo femenino. De allí que sea fácil entender por qué la sanción social recae principalmente sobre los hombres que “no se comportan como tales”, cuestión que viene a ser problematizada actualmente a partir de la comprensión del *bullying* homofóbico y las consecuencias que tiene sobre los estudiantes. Dicha comprensión, cuando adquiere carácter institucional, permite estructurar algunas prácticas que podríamos llamar reparatorias y que detallaremos más adelante.

*E: ¿Qué piensan ustedes con la palabra gay? // Son tan bonitos. // Yo veo a un hombre que le gusta otro hombre, pero siempre hombre, pero siempre formal, para mí es agradable // E: Como macho, un hombre bien hombre. Y ¿Homosexual? // Es distinto, es un hombre “loco”, “una loca” y eso a mí me choca. Yo siempre he dicho, hay mujeres que son bien mujeres y que les gustan las otras mujeres y en los hombres igual, pero eso de ver a “una loca” a mí eso me choca (Entrevista grupal asistentes de la educación, caso 2, escuela particular subvencionada Región de Magallanes).*

El abordaje de la diversidad a partir de una gestión de la visibilidad queda bien ilustrado con la expectativa de discreción que opera en relación a los casos de identidades LGBTI en varios de los establecimientos. Dos elementos deben tenerse en cuenta a este respecto: el primero que la misma recae sobre la orientación sexual antes que sobre la identidad de género. Considerando las normas que rigen el sistema sexo/género, los establecimientos se ven obligados a gestionar la visibilidad pública de la segunda a través de distintos dispositivos como la apariencia o las conductas esperadas para hombres y mujeres: es por ello que dentro de los establecimientos donde se han observados procesos de transición de algunos estudiantes, los mismos se narran en función de la adscripción a las reglas del nuevo género. Todo lo contrario pasa con la orientación sexual, la cual queda fuera del espacio escolar. Tal como lo señala Le Mat (2014) las escuelas pueden asumir la orientación sexual declarada por los miembros de la comunidad, pero no los relatos sobre la actividad sexual de los mismos, la cual sigue estando situada fuera del contexto escolar.

El segundo elemento a considerar es la predisposición a tener un trato cuidadoso respecto de las identidades LGBTI, lo que implica el abordaje de estas situaciones en una escala individual, que tiende a mantener nuevamente esto en un espacio de privacidad. Tal como se aprecia en el caso 3 –colegio privado confesional– la exhibición de la historia de una pareja de apoderados del mismo sexo en la portada de una publicación de carácter nacional, fue considerada inapropiada por una parte importante de la comunidad educativa, apelando a una transgresión innecesaria o a que podía ser algo que afectara a los menores de edad (aun si la adscripción de esta pareja al establecimiento no generó oposición del equipo directivo o la comunidad educativa en general). Esta exigencia no explícita de discreción

es contestada por quienes argumentan que la heterosexualidad goza de un privilegio no dicho, en la medida que ocupa y podría ocupar el mismo espacio editorial sin provocar controversia alguna. En este caso, sin embargo, este reconocimiento del privilegio no logra politizar el reconocimiento de las identidades fuera de dicha norma o problematizar con mayor profundidad los límites que impone el sistema sexo/género. Al mismo tiempo permite entender el por qué los estudiantes relatan no discriminar abiertamente a los compañeros homosexuales a pesar que se sigan utilizando de modo peyorativo palabras asociadas a esta orientación sexual (algo que profundizaremos en el apartado sobre violencia simbólica en el contexto de las experiencias recopiladas). En este caso dado que la conducta sexual es algo privado, el tratamiento público de la homosexualidad no es problematizado.

La cuestión anterior dice relación también con el **conocimiento sobre lo que significa la sigla LGBTI**. A lo largo del estudio se observa que hay desigualdades en el manejo de los significados incluidos en ésta, ya sea porque a veces las identidades contenidas en el acrónimo no son conocidas para algunos individuos o bien porque no todos sus componentes son comprendidos por igual. Comparativamente, las identidades gay y lésbica concentran un mayor conocimiento en comparación con las identidades bisexual, trans e intersexual, pues respecto de estas últimas se observa todavía cierta confusión. En algunos casos (como ocurre en el caso 2 o el caso 8, una escuela y un liceo situados en zonas alejadas del centro del país) algunos actores suelen confundir género y orientación sexual, esto con independencia de las capacitaciones que han acontecido en la escuela. Por esta misma razón, sería relevante conocer cómo los contenidos que se intercambian en esas instancias se engarzan con saberes previos y representaciones que todavía persisten en el espacio escolar que hacen que esto no sea comprendido a cabalidad.

Señalamos lo anterior en virtud de que el trabajo de campo permite afirmar que son los estudiantes –una generación con un acceso a la información mucho más amplio que la generación precedente– aquellos quienes mejor reconocen los significados implícitos en la sigla LGBTI. Esto es particularmente marcado en el caso de los cuatro establecimientos de áreas metropolitanas (casos 1, 3, 4 y 7) tres de los cuales además están ligados a grupos con alto capital cultural y por lo tanto acceso a diferentes redes y fuentes de conocimiento. Probablemente este mismo factor explica el por qué los apoderados de esos mismos establecimientos también dan muestras de discursos más informados y propositivos. Un contraste que permite reafirmar esta hipótesis es lo observado en el caso 2 –una escuela particular subvencionada religiosa de la Región de Magallanes– donde los



discursos en relación a la diversidad sexual y de género son mucho más “resignados” en el sentido de aceptar los cambios normativos, sin movilizar las sutilezas y distinciones que suponen las distintas identidades trans, homo, bi e intersexuales.

Un cuarto hallazgo de importancia, muy ligado a lo anterior, dice relación con **las narrativas en torno a la diversidad sexual**. En este caso, las escuelas observadas estructuran un discurso que varía entre dos polos: el primero, la demarcación y visibilización de las identidades LGBTI, que actúan como un marcador social de la diferencia y que a veces operan en conjunto con otros signos de la diferencia en la escuela (la inclusión incluye también a población migrante, estudiantes en situación de discapacidad u otros). El segundo polo corresponde a una forma de referir a la diversidad que apela más bien a una neutralización de la diferencia y que tiene impactos en el modo como se describe la aceptación de la misma. En este caso, el argumento esgrimido es la afirmación de “todos somos iguales” lo que presume que una presentación de sí mismo debería prescindir de cualquier mención a la sexualidad personal. También opera aquí un argumento frecuentemente enarbolado contra las distintas formas de acción afirmativa que dice relación con el perjuicio que implicaría discriminar “positivamente” a los estudiantes LGBTI en la escuela, lo cual no sería justo con los restantes miembros de la comunidad. Llama la atención en este sentido que establecimientos como los liceos de las regiones Valparaíso y Biobío (casos 1 y 8), caracterizados por haber desarrollado prácticas inclusivas sobre la diversidad sexual o de género, presenten este tipo de discursos que no abordan la producción de la diferencia.

*E: ¿Ustedes sienten que dentro de sus labores tanto en el aula como fuera de ella están apoyando y contribuyendo a los estudiantes y a las estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual?*  
*// Si, respetando. // Claro, con el trato que uno les da, tanto respeto mutuo que uno tiene. // Claro y poniendo las exigencias que se les pone a todos los alumnos. No haciendo una diferencia porque tiene otra condición tratarlo de otra forma sino que hay normas generales que son de buena convivencia que uno tiene que inculcarles a todos los alumnos... Si los trata alguien es como si los segmentara a las*

*personas, un grupo más pequeño y ahí haría la diferencia creo yo (grupo focal docentes, liceo técnico municipal Región de Valparaíso).*

Este tipo de discurso, generalmente expresado por los adultos en la institución, encuentra pocas críticas a lo largo del estudio, ya sea porque este tipo de enunciados son menos violentos que otras formas de agresión explícita (generando entonces una menor sanción social), o bien porque son pocos los individuos LGBTI que politizan su identidad en el espacio escolar (y que por lo tanto pueden contestar dicho argumento de manera testimonial). La sola excepción a la regla se encuentra en el caso 7 –liceo público de un solo sexo de Santiago– donde el uso de un vocabulario y conocimientos específicos sobre la cuestión LGBTI, sobre todo por parte de los estudiantes, intenciona la identificación de las identidades cisgénero en los mismos, así como también la problematización de los límites de las identidades queer (no incluidas en la sigla que estructuró el estudio). Como consecuencia, la construcción de la diversidad no prescinde de la comprensión de las estructuras de privilegio y desventaja que se asocian al sistema sexo/género, aunque se debe asumir, como ha sido mencionado en el apartado sobre la metodología del estudio, que este tipo de evidencia esté reforzada por la selección de participantes en las entrevistas que pudo operar en todos los casos estudiados. Aún así, es importante destacar este caso como una excepción del estudio.

Existe un quinto elemento que es importante destacar. Este dice relación con las narrativas que apelan a **la diferenciación generacional con relación al tratamiento de las identidades LGBTI**. Con esto queremos aludir a dos cosas: uno, la permanente naturalización de la aceptación de los estudiantes hacia la diversidad sexual (algo que los mismos estudiantes expresan al señalar que los adultos son más conservadores), y dos, la idea que los cambios pueden ser aceptados en la medida que se regule su gradualidad a fin de permitir el “acostumbramiento” de las personas adultas a las nuevas reglas sociales. De este modo se da cuenta de la permanente referencia a dos ideas que dialogan entre sí. Por una parte, la repetición de la frase “para los estudiantes esto no es tema” implica una suerte de esencialismo a la hora de comprender por qué para dicha generación la diversidad sexual no representa –en apariencia– una fuente de discriminación y subordinación. De algún modo, los adultos que afirman esto lo hacen sin interrogarse necesariamente sobre las condiciones sociopolíticas o culturales que permiten la adopción de esta norma de aceptación de nuevas expresiones de género. La aparente indiferencia juvenil es presentada más bien como una constatación. Aquí se puede apelar a la estructuración de normas interge-

neracionales sobre la sexualidad que describe Ilan Meyer (2015) en donde la comparación entre grupos etarios en un momento dado muestra la evolución histórica de determinadas normas y prácticas sobre la sexualidad, permitiendo a cada grupo presentarse y diferenciarse de otros colectivos generacionales. De algún modo, al decir los estudiantes no tienen problemas supone admitir que los adultos si los tienen (como efectivamente se suele afirmar en varias entrevistas).

*Conocimos a un niño que se vistió de mujer y una niña que se vistió de huaso, pero se veía súper bien, y representó súper bien su personaje. Le gustaba, pero a raíz de eso yo quiero dar el ejemplo que, si ellos aceptan, lo toleran y lo comprenden y respetan los espacios de sus amigos y compañeros del liceo nosotros no tenemos por qué asustarnos o sorprendernos. Estamos en otro siglo” (Entrevista grupal apoderados, caso 1, liceo técnico profesional Región de Valparaíso).*

Ahora bien, tal como lo indican distintas situaciones observadas a lo largo del estudio, los relatos de un individuo no tienen por qué ser estáticos: la trayectoria de vida implica también una modificación en los discursos. Así en varios de los casos abordados se da cuenta de cómo cambia la mirada sobre el tema cuando se conoce a alguna persona cercana que se identifica con una sexualidad no heterosexual y por el contrario, como se tiende a mantener una misma opinión si es que no hay visibilización de estas identidades (como ocurre en los casos 2 y 7, establecimientos particular subvencionado y público del sur del país, respectivamente). Se observan en todo caso ciertas excepciones que resulta interesante notar: en el caso de la escuela particular subvencionada de Magallanes y el liceo técnico profesional de la Araucanía (casos 2 y 6, ambos establecimientos orientados a familias de menor capital sociocultural y en relativa situación de aislamiento), la diferenciación generacional no es tan acusada, precisamente porque las cuestiones sobre diversidad sexual o sobre la visibilidad de la sexualidad han sido menos tematizadas que en otros establecimientos, lo que implica que la diferenciación entre generaciones moviliza menos elementos del discurso. Esto no significa en todo caso que tal diferencia no exista.

En paralelo, la diferenciación generacional se expresa también en esta narrativa de que los cambios necesitan considerar un tiempo para el acostumbramiento personal, algo que implica una expectativa o una exigencia

de gradualidad. De alguna forma aquí vuelve a operar una norma implícita respecto a qué y cuándo es conveniente mostrar la sexualidad personal o no y como dicha norma estaría diferenciada generacionalmente. Aquí los individuos pueden dar cuenta de resistencias personales aún si al mismo tiempo expresan una buena voluntad para adaptarse a la nueva norma social. Considerando la coherencia que se exigen a sí mismos los individuos (Giddens, 2004), la diferencia generacional es presentada más bien como una tensión a resolver sin que esto necesariamente comprometa una reflexión sobre las estructuras que siguen produciendo y reproduciendo prácticas de diferenciación y discriminación, mismas estructuras que impiden una aceptación más activa de la alteridad. En tal sentido, la diferencia generacional es experimentada y remitida al espacio de lo personal y privado.

Este tipo de límite remite a otro tipo de representaciones que enmarcan las narrativas sobre diversidad sexual y de género. Se hace referencia aquí a **la adscripción religiosa del sujeto** (no necesariamente de la institución), la cual aparece como una norma que es experimentada emocionalmente por el individuo, en la medida que apela a una identidad personal que se tensiona al ponerse en relación con otras narrativas de la diversidad. El caso 5 –una escuela municipal de la Región de Tarapacá– mostró con cierta obviedad esta cuestión por la constante interpelación de un profesor evangélico respecto de los objetivos del estudio, aludiendo a que la UNESCO, uno de los mandantes del mismo, era un organismo que se ha encargado de promover la “ideología de género” dentro del país, moción que fue apoyada también por la profesora de religión católica. No obstante, hay una serie de ejemplos más sutiles donde la cuestión religiosa se establece como un límite para la aceptación de las identidades LGBTI. Aquí aparece una idea particular de tolerancia, como una cuestión de mostrar respeto, evitar la agresión y discriminación de los estudiantes LGBTI, pero establecer también con claridad que los valores detrás de estas manifestaciones de la sexualidad y el género no son compartidos por el individuo. En este sentido, la cuestión religiosa puede aparecer como una expresión identitaria que posiciona al individuo dentro de un discurso normativo (proyecto ético de vida buena) que predispone ciertas opiniones respecto a otras normas sociales. Quizás el caso más evidente de esto lo muestra el caso 1 donde una asistente de la educación que hace referencia al concepto de “antinaturalidad” en relación a la visibilidad de una estudiante trans en un acto aniversario del liceo, invocando argumentos religiosos o en el caso 8 donde apoderados se resisten a aceptar la transición de una estudiante invocando también su pertenencia a una iglesia.

*“si uno lo analiza desde un punto de vista estrictamente biológico, existimos dos sexos desde un principio, mujer y hombre, se sabe que la procreación es entre una mujer y un hombre, ahora no es factible que dos hombres o dos mujeres vayan a procrear, entonces donde está este asunto, es algo que está saliendo totalmente de las reglas normales de lo que es la naturaleza humana, yo pertenezco también a la iglesia católica, soy ministro de la iglesia católica y si me causa ese rechazo por dos motivos básicamente, salirse de lo normal y entrar a la parte que es, que uno lo tiene que aceptar porque una ley lo obliga a aceptarlo”*  
(Entrevista grupal apoderados, liceo polivalente Región del Biobío)

No obstante lo anterior, no siempre lo religioso supone una visión negativa de la diversidad, pues este tipo de visiones contrastan con otras aproximaciones donde tal adscripción supone promover un buen trato y por ende evitar toda forma de discriminación. Esto último queda claro en el caso del director del caso 2 –escuela subvencionada de Magallanes– donde se cuestiona la aproximación conservadora por ocultar el llamado al acompañamiento que hace la Iglesia, pero especialmente en el caso 3 –colegio privado confesional– donde para distintos estamentos lo católico de algún modo se politiza, cuando se pone en tensión este proyecto igualitario y el discurso eclesial. En este caso particular, se argumenta que la orientación sexual no puede ser una forma de desprecio o rechazo del otro en la medida que “todos y todas somos igualmente hijos de Dios” y que dicha norma orienta todo el quehacer de la institución. No obstante, el discurso está tensionado cuando apoderados u otros agentes consideran controversial el modo como el establecimiento está tematizando la diversidad sexual, apelando al conocimiento del magisterio. La cuestión sigue sin resolverse por el momento, quedando el abordaje de este tema en una posición inestable puesto que las posiciones individuales en este caso en la práctica no pueden homologarse a los discursos institucionales.

Por último, cabe mencionar que la estabilidad de las narrativas podría relacionarse con **la politización del discurso LGBTI** que, fuera de este marco de tensión que acabamos de describir solo fue visible en tres de los ocho casos estudiados. Con esto se hace referencia a la politización como una forma de evidenciar la diferencia y cuestionar desde allí la estructura de discriminación y asimetrías que surge de las normas propias del sistema sexo/

género heteronormativo y patriarcal. En el caso del liceo técnico profesional de la V región, como del colegio privado laico de la región Metropolitana, se aprecia no solo un adecuado manejo conceptual de lo relativo a la diversidad sexual y de género, sino también la promoción de espacios de crítica activa a la estructura de roles de género actual.

*“...somos animales, evolucionamos y en la variabilidad está el triunfo de la evolución..., para mí que existan personas distintas es natural y es desde siempre. Lamentablemente, cuando se organizan las sociedades hay un grupo que determina qué es normal (...) En lo social, también está la posibilidad de que nosotros vamos desarrollando quiénes somos y vamos evolucionando de acuerdo a como va desarrollándose la sociedad...” (grupo focal apoderados, caso 7, liceo femenino región Metropolitana).*

Esto sin lugar a duda problematiza de otro modo la cuestión LGBTI, aún si la casuística es manejada en un espacio de privacidad. Por otro lado, la construcción de una secretaría de diversidad de género y sexualidad en el caso 7 –liceo de mujeres de la ciudad de Santiago– muestra como la problematización de los discursos logra convocar a los distintos estamentos de la escuela para someter a escrutinio las distintas prácticas que mantienen dicho sistema estable y desde allí tratar de influir las decisiones curriculares. De algún modo, estas estructuras reflexivas permiten revisar las prácticas escolares, y desde allí ofrecer una argumentación distinta que la simple aplicación de una nueva norma social. La gran diferencia que puede observarse, en este sentido, es que estas narrativas que podríamos denominar “inclusivas” pueden orientarse o bien hacia un trabajo del sujeto sobre sí mismo –toma de conciencia sobre las diferencias para desde allí actuar– como ocurre en los establecimientos privados de alto capital cultural, o bien hacia la conformación de un colectivo –más orientados hacia el cambio estructural– como se aprecia en los liceos públicos donde estas organizaciones existen (caso 1 y 7).

## *Prácticas*

Se ha definido prácticas como acciones individuales e institucionales que pueden moldear el mundo social en un contexto determinado y que expresan tensiones y luchas de poder. Teniendo esto a la vista podemos identificar algunos elementos comunes a las distintas escuelas observadas, los cuales surgen sobre todo a partir de la comparación de lo señalado por distintos actores en una misma institución. Considerando que los tiempos destinados a las observaciones no participantes fueron limitados, aquella evidencia recogida por este medio apoya fundamentalmente lo afirmado a través de las distintas declaraciones de los sujetos. Las observaciones en este sentido no permiten verificar prácticas sistemáticas diferentes a las aquí señaladas.

En primer lugar, es preciso destacar que en todos los casos estudiados **el rol que desempeña el director** es crucial para estructurar prácticas que permitan abordar la diversidad sexual y de género. En otras palabras, el director aparece como un agente que activamente puede establecer nuevas regulaciones en esta materia dentro del espacio escolar. Los hallazgos de los distintos casos muestran que esto se asocia a un tipo de liderazgo específico que le permite delimitar el alcance y profundidad de las acciones con las que se aborda esta temática. Esta lectura no puede desentenderse del ejercicio de la autoridad formal, que los directores tienen dentro de instituciones caracterizadas por un ejercicio jerárquico del poder. Sin embargo, otros factores como la formación política del individuo –caso 7– la mirada reflexiva respecto a la concepción religiosa propia de la escuela –caso 2– parecen influir significativamente en esta materia. Luego, las acciones de la dirección tienen que ver con orientar las capacitaciones, atender y autorizar las solicitudes de algunos estudiantes respecto a su presentación personal, reconocer operativamente el nombre social de los estudiantes trans, dar instrucciones respecto al uso de los baños por parte de estos mismos estudiantes, garantizar el fiel cumplimiento del manual de convivencia, favorecer la organización estudiantil en torno a la diversidad sexual y de género, entre otras cosas. Esto no es necesariamente consecuencia de una orientación normativa general –como podría ser la circular del Ministerio de Educación difundida para tal efecto– ni de una toma de conciencia a partir de una capacitación determinada. La mayor parte de las veces los mismos directores apelan a una suerte de sentido común que vinculan a su rol protector y orientador de la escuela, rol que se asocia a veces a una narrativa que contrapone escuela como espacio protector e inclusivo, con sociedad como un lugar hostil y excluyente. Se suma a esto la idea de evitar también alguna clase de problema por incumplimiento de la Ley Antidiscriminación



(Ley Zamudio). Esto no evita que, como veremos más adelante, sigan existiendo todavía experiencias de abierta violencia y discriminación que son reconocidas por distintos entrevistados al interior de las escuelas.

En segundo lugar, institucionalmente hablando, los casos muestran que existen **prácticas de capacitación** sobre cuestiones LGBTI que recaen la mayor parte de las veces en actores externos a la escuela, los cuales realizan talleres a docentes, estudiantes y apoderados indistintamente. Se detecta aquí la influencia de determinadas organizaciones (casos 1, 4 y 7, liceos y colegio donde la transición de género de uno o más estudiantes ha implicado la búsqueda de asesoría sobre cómo enfrentar la situación; caso 3, colegio privado confesional de Santiago). En paralelo, cuando no se utiliza este recurso en el entorno escolar, esta misma función es asumida principalmente por los psicólogos de la propia institución, que son a su vez uno de los principales actores mediante los cuales los estudiantes canalizan sus inquietudes en relación con la sexualidad. En este sentido, puede decirse que es una práctica recurrente el desarrollar procesos de “alfabetización” sobre una temática cuya consistencia, en todo caso, está mediada por el actor que realiza la capacitación y por las redes a las cuales accede el establecimiento. Dado el funcionamiento general del sistema educativo, la posibilidad de elegir conforme a los valores institucionales supone en la práctica que no hay garantía de que una misma cuestión se abordará de una misma manera siempre (Palma, Reyes, Moreno, 2013). Cabe considerar que estas capacitaciones están orientadas preferentemente a sensibilizar a la comunidad escolar –de allí que se trabajen cuestiones conceptuales, para modificar creencias– así como también apoyar a la escuela y a sus equipos profesionales en el modo de enfrentar alguna situación en particular (abuso sexual, bullying homofóbico, transición de género). En todos los casos observados, el trabajo del capacitador no estuvo nunca dirigido a problematizar el currículo escolar. Es importante señalar a este respecto que el estudio no profundizó en las formas cómo se eligieron las capacitaciones, más bien la evidencia de los casos deja entrever que se actúa en razón de la contingencia, siendo esto la práctica común.

En tercer lugar, entre las prácticas comunes a los distintos establecimientos, llama la atención la relativa rigidez que se observa en **la regulación del uso del uniforme escolar**, la cual sigue estructurándose en términos de una expresión binaria del género (lo mismo ocurre con los baños, cuestión que a diferencia del uniforme se vuelve reflexiva cuando hay alguna experiencia de transición de género de un estudiante). A lo largo del estudio se advierte que las normas de convivencia asociadas a la presentación personal están determinadas fuertemente por la diferenciación sexual entre hombres y

mujeres. Algunos establecimientos dan cuenta de ciertas adaptaciones en relación a la cultura juvenil imperante en su interior, flexibilizando ciertas normas en relación con el largo del pelo o el uso de ciertos accesorios, pero la estructura a la base siempre mantiene una distinción clara entre hombres y mujeres. Lo que resulta interesante en este caso –y esta es una cuestión que se puede profundizar en adelante– es el modo cómo esta misma distinción opera como un componente que materializa los procesos de transición de aquellos estudiantes que así lo han deseado: así se observa en los casos 1, 7 y 8, liceos públicos donde el uso de pantalones o falda son movilizados como signos evidentes de aceptación de la identidad trans, o por el contrario del rechazo a la misma cuando el establecimiento pone excesivas dificultades. En este sentido la circular del Ministerio de Educación sobre inclusión de estudiantes LGBTI tiene un efecto regulador de las prácticas al interior de los colegios, legitimando en algunos casos las decisiones que *motu proprio* habían tomado los directivos.

*“me costó un mundo que aquí el liceo se diera cuenta de que Alex era Alex y no era la Gloria. Porque a ella nunca le gustó el Jumper, nunca, era un show vestirlo. (...) Yo en segundo año opté por comprarle todo el uniforme de hombre, me hicieron show y le dije él se siente más cómodo” (Entrevista individual apoderada, caso 1, liceo técnico municipal Región de Valparaíso).*

En cuarto lugar, es preciso describir **el abordaje curricular** de la diversidad sexual y de género en las distintas instituciones. Inicialmente debemos considerar que el currículo de biología aborda la cuestión de la sexualidad y el género a través de sus contenidos sobre reproducción humana y en esto no hay diferencias entre los distintos casos observados. Recuperando lo planteado por Le Mat (2014) esto implica una mantención del privilegio de la heterosexualidad en dicha dimensión curricular. Seguidamente, estos contenidos son abordados con algo más de amplitud en las clases de orientación y educación sexual, sin perjuicio de que puedan haber variaciones de amplio rango entre las afirmaciones que se pueden hacer en uno u otro establecimiento considerando la privatización de estos contenidos en el sistema educativo nacional (Palma, Reyes y Moreno, 2013) Sin embargo se aprecian variaciones cuando se observan otras prácticas curriculares con los que las escuelas analizadas abordan la cuestión específica de las identidades LGBTI. Independientemente del caso observado, la mayor parte

de las veces esto queda sujeto a iniciativas aisladas de carácter individual, o a la voluntad específica de determinados educadores.

Las estrategias recogidas son varias: desde la inclusión en clases de lenguaje de libros que muestran personajes LGBTI en papeles protagónicos, la organización de espacios de debate sobre distintas temáticas relacionadas con el reconocimiento de sexualidades no heterosexuales en ciertas asignaturas, o la intervención artística en espacios públicos de la escuela, entre otras. Ligado a esto, es interesante constatar cómo lo relacionado a actividades deportivas o ciertos talleres extraprogramáticos tradicionalmente separados por género, son presentados actualmente por las escuelas como un espacio donde la norma de separación de los géneros está siendo flexibilizada, esto en atención a no discriminar a ningún estudiante en función de sus intereses, nuevamente apelando a una disposición individual del profesor en cuestión. Es importante señalar a este respecto que, de acuerdo con la información obtenida, en la mayor parte de los casos estos docentes corresponden a profesores relativamente jóvenes y abiertos a abordar las solicitudes de los estudiantes, lo cual se explicaría en parte, por corresponder a asignaturas “menos vigiladas” por pruebas estandarizadas como arte o inglés. En un caso (7) se pudo además averiguar que los mismos habían tenido alguna formación de postgrado en el extranjero. Ahora bien, esta sujeción individual de la práctica necesariamente afecta su estabilidad en el tiempo y el alcance o profundidad que la misma pueda tener en los educandos, en la medida que las representaciones sobre la diversidad de expresiones de género y sexualidad que puedan trabajarse en tales clases pueden entrar en tensión con lo que ocurre en otras asignaturas donde la temática o bien no está presente, o bien es criticada (como ocurre en el caso de la escuela básica de la primera región, donde en clases de religión se expresan opiniones negativas sobre la diversidad).

Una quinta práctica observada dice relación con **las redes de apoyo** a las que pueden acceder las distintas instituciones y que impactan luego las formas de capacitación que ya hemos descrito. Aquí se aprecia una diferenciación importante entre los tipos de instituciones observadas. Los establecimientos ubicados en grandes áreas metropolitanas tienen un mayor acceso a distintas organizaciones, tanto de activismo LGBTI como de promoción de salud reproductiva y sexual, la cual permite a su vez estabilizar instancias de capacitación más sistemáticas. Por el contrario, la localización de los establecimientos fuera de las grandes ciudades del país puede incidir concretamente en la posibilidad de acceder a ciertos servicios que las organizaciones LGBTI pueden brindar a las escuelas y las redes tienden

a limitarse más bien a consultorios locales que brindan información sobre salud sexual pero no necesariamente sobre diversidad sexual y de género como las organizaciones ubicadas en zonas más centrales. Es más, esta lejanía puede incidir también –como se comprobó en los casos 5 y 8, correspondientes a una escuela y un liceo municipal ubicado lejos de áreas metropolitanas– en que aquellas sean representadas como una fuente de problemas más que de apoyo (imponer una agenda, hacer escándalo innecesario), lo que implica que las acciones se deciden más bien desde el sentido común de quien las lleva a cabo. La distinción que genera el acceso a las redes de apoyo también puede observarse al interior de cada una de las escuelas, donde los asistentes de la educación –actores que tienen menos años de formación superior que otros profesionales, así como menor acceso a las capacitaciones o instancias de reflexión grupal dentro de las escuelas–, suelen aparecer como los agentes que muestran mayor reticencia a los cambios o que manifiestan abiertamente posiciones disconformes. Comparativamente, los docentes, directivos y equipos psicosociales acceden a un intercambio de información más fluido que el de los asistentes, aun cuando estos últimos participan de manera importante en la regulación de los comportamientos de los estudiantes dentro de la escuela y tienen un peso específico importante en lo que se refiere al cumplimiento de las normativas del manual de convivencia.

La diferencia de las posiciones de los actores también tiene consecuencias sobre otra práctica que se identificó en el terreno y que dice relación con **la atención a las quejas que presentan algunos apoderados** respecto de medidas que propendan a la inclusión LGBTI. Es importante señalar que dicha presión es diferente en la medida del perfil del establecimiento y aquí influyen tanto el nivel de ingresos o el nivel de instrucción de una determinada familia (para las escuelas que educan a la elite) como también la adscripción a un proyecto religioso.

*Después siempre se abordaba desde teología y orientación, el tema de la homosexualidad. Pero más acotado a la homosexualidad, no es más amplio. Con los chicos no hemos dado los pasos que tenemos que dar, no hemos abordado la temática de los diferentes tipos de familia, hablar de familias donde puede haber dos papás, dos mamás no era muy instalado. Y este año por primera vez en cuarto básico, en la unidad de sexualidad se habló que en el amor también hay relaciones*

*homosexuales. Por primera vez, y se les dijo a los papás que se están hablando de estos temas y que el amor se puede dar entre dos hombres y dos mujeres. Y nos alegaron tres personas. Tres correos, ninguno felicitando, pero tres correos. Y sabes que la respuesta de los chiquillos fue buena, fue súper buena, súper natural para ellos. Entonces creemos que hay que ir bajándolo. Y eso es un paso que ya dimos un poquito este año, pero queremos seguir dándolo. Como que hay temor de los profesores de plantear el tema, desde los mismos orientadores si es que el colegio no me respalda. Y acá desde la pastoral estamos escribiendo un documento que este año va a quedar listo de los lineamientos que nosotros vamos a tener como colegio, para pasárselo a los profesores y que se sienten tranquilos también hacia qué pasos pueden ir dando. (Entrevista grupal equipo directivo, caso 3, colegio privado masculino)*

La selección de familias en virtud de los proyectos institucionales implica una permanente negociación con ellas, en la medida que las organizaciones no son estáticas (las condiciones que operan cuando una familia entra al establecimiento pueden cambiar más adelante, tal como ocurre con la visibilidad de la diversidad sexual y de género en los últimos años), ni tampoco pueden renunciar a compromisos mutuamente adquiridos con familias que optan a un determinado establecimiento. En la práctica, esto significa que las demandas de determinados apoderados no pueden ser pasadas por alto, siendo interpretadas por la organización como un “ruido” para su funcionamiento. En esto influye además la privatización de la sexualidad LGBTI que, como hemos señalado anteriormente, tiene como consecuencia que los reclamos se estructuren sobre todo respecto a la visibilidad de la diversidad sexual y de género dentro del establecimiento. Dependiendo de la situación, la selección podría o no funcionar como un productor de asimetría entre la institución y las familias. Es aquí donde la cuestión de la clase social puede jugar un rol preponderante en la comprensión de la diferencia entre los casos, toda vez que los grupos con mayor capital pueden intervenir en la escuela con agendas más claras y “agresivas”: así ocurre con el colegio laico mixto de Santiago, donde los apoderados demandan mayor formación

en el tema o en el colegio confesional de hombres de Santiago donde algunos padres desapruban el modo como se tematiza la diversidad sexual dentro de una comunidad católica. En aquellos establecimientos donde los grupos de estudiantes y apoderados corresponden a comunidades con mayor índice de vulnerabilidad no se observaron este tipo de demandas y las quejas, en aquellos casos donde se declararon, fueron tratadas como cuestiones marginales que no modifican la agenda directiva.

## *Experiencias*

Las experiencias corresponden a cómo las personas procesan y *narran* lo que es vivido como *propio* y son por lo tanto evidencia importante del proceso de subjetivación que cada uno vive. Este carácter individual de las experiencias implica una mayor diversidad de evidencias que, sin embargo, encuentran convergencia en algunos ejes específicos que pueden ser presentados como experiencias comunes a los distintos sujetos en las escuelas. Se ha señalado que la problematización y el reconocimiento de las identidades LGBTI dentro del espacio escolar están sujetas a la visibilidad de un caso en específico. En cinco de los ocho casos observados esto corresponde a los procesos de transición de algunos estudiantes (esta experiencia tiene lugar en cuatro establecimientos y genera expectación en un quinto establecimiento adicional que piensa como esto tensionaría su funcionamiento si acaso ello llegara a ocurrir). Esta relevancia de lo trans—que las escuelas presentan con nombre de pila durante toda la investigación—no viene de la mano de un discurso que vuelva reflexiva la noción de cisgénero, con la sola excepción de un establecimiento público (caso 7) en donde por distintas razones, estudiantes y directores logran estructurar un discurso que permea a la comunidad educativa.

Ligado a lo anterior, y a lo largo de los distintos casos, fue posible comprobar que **las formas de violencia** han mutado desde la abierta agresión física homofóbica o transfóbica hacia formas más sutiles, pero no por ello menos graves, de violencia simbólica. En línea con los hallazgos de Barrientos (2015), el establecimiento de un nuevo discurso en relación con la diversidad sexual ha modificado las pautas políticas con las que se ejerce la violencia, pasando del abierto rechazo a formas de descalificación más sutiles y naturalizadas como comportamientos comunes. En este sentido, es conveniente recordar que en los diferentes establecimientos se relatan episodios ocurridos en un pasado reciente —donde la gran mayoría de las veces la víctima era algún estudiante hombre— y que en la actualidad han dejado de ocurrir. Sin embargo, este tipo de experiencias convive con una



continuidad del uso peyorativo de palabras tales como *gay*, *fleto*, *tortillera*, *lesbiana*, entre otras. Tanto el análisis de las entrevistas como de algunas observaciones no participantes, permiten acceder a este tipo de conductas, frecuentemente movilizadas por los estudiantes como una forma de “broma inofensiva”. Esta aparente banalidad se permite en la medida que los mismos estudiantes son referidos como aceptadores de la diferencia, lo cual implica que la etiqueta habría perdido su carácter agresivo (algo parecido pasa con los adultos que dan cuenta de experiencias de “autocensura” cuando se descubren utilizando expresiones peyorativas en relación a la diversidad sexual y de género). No obstante aquello, el hecho que siga utilizándose este tipo de lenguaje como forma de molestia está en directa relación con la mantención de un currículo informal u oculto que permite comprender otras formas de agresión más abierta o más violentas y que tienen que ver con aquello que es permitido mostrar o no en relación con la sexualidad individual.

Lo que es común a las instituciones es la permanencia de una forma de posicionamiento de las identidades LGBTI en un espacio de connotaciones negativas, pues la forma más obvia de defensa o contestación es asegurar la correcta heterosexualidad de quien es molestado. En este sentido, es interesante constatar la voz de los propios estudiantes que desestiman este tipo de agresiones o las sitúan en paralelo a otras referencias relativas a la sexualidad (por ejemplo, la promiscuidad de las mujeres). No hay evidencia suficiente que permita comprender cómo este tipo de discurso es subvertido por los propios afectados o como las escuelas delimitan el cambio de nivel entre una agresión visible pero aparentemente banal y aquello que tiene consecuencias concretas sobre un individuo. El término en común está referido al bullying que implica un sufrimiento visible de la víctima, pero no en el posicionamiento de las identidades LGBTI respecto a aquello que se considera propio de la norma sexual de la escuela. En este sentido, la experiencia del bullying viene a cuestionar las experiencias de discriminación homosexual que ya han tenido lugar en el espacio escolar desde hace tiempo. Esto da pie luego a que, en determinadas circunstancias, esto termine por impulsar a la escuela a pensar distintas formas de convertirse en un espacio seguro para sus estudiantes.

Dicho lo anterior, un elemento que se aprecia en algunos establecimientos en particular, tiene que ver con las **experiencias abiertas de discriminación** hacia estudiantes LGBTI y marginalmente a docentes u otros adultos de la institución. Ciertamente el cambio normativo en relación con la diversidad sexual ha trasladado las formas de discriminación hacia otras conductas de agresión más simbólicas, pero subsisten todavía casos donde la agresión



puede ser violenta, abierta y no ser abordada necesariamente con un enfoque reparador. Lo que cambia aquí es la manera cómo se abordan estas cuestiones, ya sea desestimando la agresión o bien tratándolo en privado como una cuestión circunstancial que concierne a dos partes en conflicto. Los ejemplos aquí son varios: uso de lenguaje sexista por parte de docentes o asistentes de la educación, agresiones de tinte homofóbico y transfóbico, rechazo del uso del nombre social de los estudiantes trans aun si existen instrucciones al respecto, naturalización de contenidos vejatorios en redes sociales entre otros. Más allá de lo que estipula el manual de convivencia (que prevé sanciones tipificadas para cada caso) la manera de relatar los sucesos tiene consecuencias en la forma de posicionar a los individuos dentro de la vida social que tiene lugar en la escuela. Desde este punto de vista es posible comprender que aun si el currículo formal establece un principio de no discriminación, el currículo informal sigue reproduciendo normas discriminatorias que afectan directamente a determinados sujetos.

*Yo le he manifestado [al psicólogo] que me preocupa, lo dije el año pasado. Que una vez que pasara ya a venir en la mañana, se iba a topar con niños ya de 7º, 8º, e iba a ser un poco más fuerte la situación [de bullying], que había que enfrentarlo y abordarlo de alguna manera. Y no, tengo entendido que el profesor jefe ha estado trabajando el tema, pero más que eso... ningún otro profesor he visto que quiera abordarlo o no lo sé.... Quizá lo desconozco. (...) // ¿Pero de alguna manera sientes que no ha tenido eco tu preocupación en la escuela? // No, no ha tenido. Y no solamente con este tema, en general, a veces siento que el único que está dispuesto a ayudar es el psicólogo que te mencioné. Es el único que tiene disposición cuando yo le manifiesto una preocupación por el chico” (Entrevista docente, caso 5, escuela básica municipal, Región de Tarapacá).*

Finalmente, otro tipo de experiencias dice relación con **la participación de los estudiantes LGBTI en actividades públicas** donde se haga un reconocimiento explícito de su orientación sexual o de su identidad de género. Lo que los distintos casos muestran es más bien que esto es una cuestión

excepcional. Se destaca aquí el caso 8 donde la estudiante trans es incluida en los actos públicos del liceo conforme a su nombre social y su género, no obstante, dicha participación se estructura a partir de la aparente “invisibilidad” de la misma, pues sería indistinguible de las demás mujeres en el desfile. Este caso en particular refuerza la idea que el género es performativo y que la escuela puede ser un espacio que refuerza esta misma norma más allá de las intenciones de un individuo respecto de sí mismo. También destaca la experiencia del caso 1 donde las actividades extracurriculares han dejado de estar limitadas por género, permitiendo en estos casos una muestra de diversidad que no necesariamente implica visibilizar identidades LGBTI (los estudiantes que se disfrazan con ropas poco convencionales no están precisamente reivindicando una identidad sexual o de género) No obstante aquello, este tipo de prácticas son la excepción, la experiencia más común a los establecimientos es, por el contrario, la no participación de los estudiantes LGBTI en estas instancias.

*No es por tomar a la persona que está aquí en el colegio pero ella es mucho más femenina que muchas mujeres que hay aquí en el colegio. // Increíble pero cierto. // Uno observa desde afuera porque no está ahí, no comparte con ella aquí en el colegio, nosotros compartimos como directiva [de padres], pero uno la ve y ve a otras niñas y ella es mucho más femenina, mucho más delicada para su actuar, para bailar, para comportarse, que otras señoritas que hay aquí en la escuela, si tienen que pelear ellas pelean aquí, ella no, ella es más femenina, entonces eso a uno le llama la atención. // Tiene toda la razón porque les da una lección de femineidad a las mujeres, y eso es lo extraño porque de repente uno se da cuenta, actitudes amachadas, que tienen ciertos rasgos de hombre, poco femenina, ella no, es un caso aparte y yo diría junto con algunas otras chicas que son cien por ciento mujeres dan ejemplos de ser femeninas al cien por ciento (Entrevista grupal apoderados, caso 8, liceo polivalente Región del Biobío).*

Como un modo de ilustrar como estos tres elementos atraviesan las diferentes experiencias pesquisadas durante la investigación es posible pre-

sentar dos casos concretos donde la violencia simbólica, la discriminación y la visibilidad LGBTI son variables que atraviesan la subjetividad individual. El primero de ellos corresponde a una intervención artística realizada en el patio del colegio correspondiente al caso 3 –colegio privado confesional– donde estudiantes de 3° medio intervinieron un aro de básquetbol de una de las canchas con una imagen de dos estudiantes del colegio mirándose de frente en una posición que daba a entender que se trataba de dos personas homosexuales. Esta intervención generó una gran polémica al interior de la comunidad, pues tanto apoderados como estudiantes comenzaron a discutir sobre esta imagen, utilizando argumentos que defendían y atacaban esta intervención, movilizando en este caso argumentos que apelaban tanto a la necesidad de mantener la orientación sexual en privado, como también utilizando argumentos basados en la agresión abierta. Lo interesante de esta experiencia es que la misma tiene lugar dentro de un establecimiento que, como hemos señalado, intenta desarrollar una perspectiva crítica respecto del tratamiento eclesiástico de la diversidad sexual. Sin embargo, las formas de violencia simbólica y también abierta determinan formas específicas para construir la subjetividad individual. Cualquier estudiante que decida hacer pública una identidad no heterosexual lo hace en este contexto donde la aceptación y el rechazo siguen estando presentes y donde la experiencia se personaliza sin lograr articular un discurso colectivo respecto al privilegio de la heterosexualidad.

El segundo caso corresponde al tránsito de género de una estudiante del caso 8 –liceo polivalente rural– que es presentado como buena práctica de inclusión en un seminario sobre salud mental de la Región del Biobío. Fundamentalmente conducido por la directora del plantel, la transición de la estudiante significó el reconocimiento de su nombre social al interior del establecimiento, la aceptación del cambio de uniforme, la autorización para utilizar los baños correspondientes al género reconocido, entre otras medidas. Dichas acciones son positivamente reconocidas por la estudiante y también por su familia. La primera en particular, describe estas acciones como muestras de apoyo y como un cambio en relación a experiencias de discriminación sufridas en otras escuelas durante su educación básica. No obstante, se sigue observando en el liceo un vocabulario que está asociado negativamente a la orientación sexual no heterosexual, es decir, que se usa de modo peyorativo y banal, manteniendo un patrón de discriminación que no es observado porque según la escuela y la misma estudiante “no hay otros alumnos gays, lesbianas o trans” en el liceo. Considerando que este establecimiento, en comparación a otros, no realiza distinciones tan finas respecto a las identidades LGBTI, la aceptación de la estudiante trans convive con una serie de prácticas que no logran problematizar las categorías

propias del sistema sexo/género, creando un ambiente donde la experiencia de la transición es comprendida únicamente por la manera en que la estudiante encarna su nueva identidad femenina, incluida su atracción hacia los hombres. La experiencia de la estudiante está delimitada por estos valores que distinguen “lo propio de los hombres” y “lo propio de las mujeres” y eso se expresa en el discurso de los distintos actores, incluyéndola a ella. Vemos de este modo que, al igual que en el primer caso, las experiencias concretas en materia de inclusión no son independientes de otras variables que operan como resultado de las narrativas y prácticas que ya hemos descrito con anterioridad.

## SÍNTESIS ANALÍTICA

Como se ha podido apreciar, las narrativas, prácticas y experiencias dan cuenta de una complejidad importante dentro de las distintas escuelas analizadas. Aun considerando los distintos tipos de establecimientos se han identificado ciertos nudos que permiten resumir la información contenida en cada caso en particular. Se concluye este apartado ofreciendo una síntesis adicional respecto a otros ejes analíticos, esta vez caracterizando de manera resumida las diferencias que se observan o no en relación a los criterios de construcción de la muestra. Este ejercicio ofrece una interpretación un poco diferente de los hallazgos en la medida que no pueden separarse analíticamente las narrativas, prácticas y experiencias recopiladas en cada caso, no obstante, sirve también de antesala para apoyar las conclusiones generales del estudio. Aun sabiendo que no es posible establecer una generalización para todo el sistema educacional chileno, es posible resumir de todos modos lo siguiente:

1. En relación con la ubicación geográfica de los establecimientos se puede señalar que aquella influye principalmente en el acceso a redes de apoyo y capacitación. Ello redundaría en un manejo más “precario” de los conceptos asociados a la diversidad sexual y de género, esto independientemente de las prácticas inclusivas o no que desarrolle el establecimiento. Evidentemente esto responde a la centralización general del país, que se expresa también en la localización de las organizaciones LGBTI. Desde este punto de vista, cobran mayor importancia las redes locales, especialmente las relacionadas con salud. Lamentablemente no es posible asegurar que tales redes logren el mismo propósito en cuanto desarrollar una reflexividad respecto a la diversidad sexual y de género.

2. En relación con el capital cultural (entendido como nivel de formación) y económico de las familias y profesionales que integran la comunidad educativa (frecuentemente asociado de modo directo con lo anterior) es posible afirmar que el mismo tiene un impacto en el manejo conceptual de los conceptos de diversidad sexual y de género. A mayor capital, mayor conocimiento de las complejidades que revisten estos marcadores sociales de la diferencia entendidos como manejo de las diferencias entre las distintas identidades que integran la sigla LGBTI. Esto redundará a su vez en distintas disposiciones del estudiantado respecto a este tema, en el sentido de facilitar el surgimiento de una perspectiva reflexiva o política en torno a lo que acontece en el establecimiento. Lo anterior no significa que los grupos con menor capital económico o cultural no puedan desarrollar estas perspectivas, solamente quiere decir que, considerando la segregación que caracteriza al sistema educacional chileno, las instituciones que concentran determinado tipo de individuos tienen mayor o menor probabilidad de estabilizar un discurso complejo en relación a la diversidad sexual.
3. En relación con la adscripción confesional o laica de la escuela, se puede establecer que este factor no es a priori un facilitador o un obstaculizador de las prácticas inclusivas en materia de diversidad sexual y de género. La evidencia demuestra que los establecimientos religiosos abordan igualmente la diversidad de género y sexualidad a través del reconocimiento parcial de los sujetos o el desarrollo de prácticas inclusivas. Por el contrario, en establecimientos laicos se pueden dar situaciones de violencia y exclusión más problemáticas, esto, porque la variable religiosa estaría influyendo más a nivel de los individuos que de una institución en su conjunto. De allí que cada escuela tenga que explicitar su proyecto educativo para poder contener o promover determinadas visiones personales que ligan religión y aceptación de la diversidad.
4. En relación a la diferenciación entre escuelas básicas y los restantes tipos de establecimientos, es posible sostener que la existencia de adolescentes en la escuela problematiza de otro modo lo referido a la diversidad sexual y de género, no tanto respecto a las narrativas –donde podemos ver en general que predomina una noción de aceptación de esta temática– sino más bien respecto de la gestión de la visibilidad de las identidades no heterosexuales y cisgénero. Podemos hipotetizar que la pubertad y la consecuente sexualización del cuerpo de los estudiantes acarrea otro tipo de conductas, expectati-

vas y demandas de información. De allí que las prácticas inclusivas en esta temática sean más probables en la medida que los hitos que gatillan el abordaje institucional en esta materia correspondan, en los casos estudiados aquí, a situaciones que viven los adolescentes y que tensionan el orden normativo previo de la escuela.

## *IV. Conclusiones del estudio*

En el presente apartado presentamos las conclusiones centrales del estudio. En consideración a los objetivos propuestos en esta investigación, se han identificado los núcleos temáticos principales derivados del análisis de los discursos de actores escolares que dieron cuenta de sus narrativas, sus prácticas y sus experiencias, y, conjuntamente, de una lectura integrada con el marco teórico que orienta este trabajo.

### **I. JUSTICIA SOCIAL Y RECONOCIMIENTO A LAS IDENTIDADES DE GÉNERO EN LA ESCUELA: AVANCES PARCIALES**

Los casos estudiados dejan en evidencia que el sistema escolar chileno experimenta transformaciones en materia de reconocimiento de identidades LGBTI, que van de la mano de los cambios sociales que la sociedad chilena en su conjunto ha experimentado. La apertura hacia una mayor diversidad, así como las políticas de inclusión, han removido a los actores escolares quienes han incorporado en sus discursos y reflexiones respecto a lo diverso, lo diferente, lo “no normal”. Los discursos analizados en esta investigación dejan entrever permanentemente las formas en que los sujetos van acomodando sus creencias respecto a la diversidad sexual, explicitando prejuicios y transformando formas de comprensión del género y las orientaciones sexuales que hace décadas eran apreciadas de manera muy distinta. Desde esta perspectiva, el estudio evidencia **narrativas en movimiento**, que, dependiendo las posiciones de clase social, género, territorio, formación académica, experiencia política, creencias religiosas y edad de los sujetos, entre otras, contienen informaciones más complejas, experiencias más o menos cercanas con la temática y niveles de reflexividad muy distintos.

No obstante lo anterior, y a pesar de que se aprecia un escenario de narrativas en movimiento y construcción, estos avances no logran transformar las bases más estructurales del sistema de género dominante en nuestras sociedades. La comprensión de la diversidad sexual como una forma alterizada (distinta a lo normal), la reproducción de un sistema binario y la asociación de diversidad sexual a casos específicos, dan cuenta de los



límites que adquieren estas nuevas narrativas, de no mediar mayor reflexión en torno a las bases de un sistema heteronormativo y binario. Se observa en el estudio el predominio de una visión de las identidades de género y las orientaciones sexuales como **problemas que atañen a sujetos individuales**, diferentes, sin problematizar que esta distinción de alteridad refuerza la idea de normalidad que sustenta al sistema de género. Así, el giro discursivo respecto al pasado radica en garantizar su igualdad de trato en relación a los estudiantes que no tematizan sus identidades de género. Las escuelas, en este sentido, se sienten más identificadas con narrativas y prácticas que reivindican la justicia redistributiva del saber, es decir, otorgar condiciones para que todos los niños y niñas aprendan en igualdad de oportunidades y con metas comunes, asumiendo que la justicia implica no distinguir a las personas por sus identidades de género ni orientaciones sexuales.

A excepción de algunos discursos muy específicos, la investigación muestra que **se ha avanzado poco en materia de reconocimiento político de la diversidad, en especial de la alteridad en temas de género y sexualidad**. Las formas de comprensión de la inclusión educativa están ancladas en miradas asimilacionistas que, a pesar de que incluyen en los discursos vocablos como diversidad o diferencia, invitan a los sujetos a sumarse a las reglas y códigos preestablecidos del mundo escolar que han sido pensados para un sistema heteronormativo. La inclusión, frente a este respecto, operaría mucho más como un proceso de asimilación antes que un efectivo espacio de diálogo que sostenga la diferencia. Las prácticas y experiencias analizadas confirman lo mismo. Existe integración de individuos con identidades LGBTI, pero ello no tiene impactos visibles, al menos en el corto plazo, en la problematización de las identidades de género del colectivo, ni menos aún en el análisis de la heteronormatividad o misoginia que subyacen a las relaciones sociales en la escuela.

Lo anterior, es muy claro frente a la irrupción de las identidades trans en distintos establecimientos. El estudio analiza las formas en que la experiencia de tener niñas y niños trans complejiza la cultura de las escuelas, genera discusión y permite que varios actores reelaboren sus discursos frente a las identidades de género. Sin embargo, se observa también que en muchos de estos casos el tránsito que experimentan los niños para adecuar su identidad de género a su sexo biológico, termina por fortalecer nuevamente el sistema binario, puesto que con dicho cambio, todo vuelve a un orden femenino/masculino. De ahí que el estudio permita plantear la importancia de cuestionar las categorías culturales rígidas que se manifiestan en las narrativas de los sujetos, y que entienden el **género y el sexo como dimensiones binarias**, entre ser y/o sentirse hombres o mujeres. La

categoría trans, como una expresión que rompe esa comprensión binaria, es difícil de entender, reconocer y aceptar. Con la homosexualidad y otras orientaciones sexuales ocurre un proceso similar. Salvo contadas excepciones, su aceptación por parte de la comunidad es posible sólo en tanto permanezca en el ámbito de lo privado.

De este modo, las comprensiones identificadas entre los actores sobre los significados de identidad de género y orientaciones sexuales son confusas, ambiguas en varios casos, y suelen no tematizar o problematizar las identidades cisgénero y de heterosexualidad. Se construye además una frontera muy clara entre aquello que es materia de conversación pública, y que debe ser regulado por la escuela, de aquello que es materia privada, reservada, y que no corresponde tematizar en el espacio escolar. En este punto, es donde se aprecian menos avances discursivos en los actores entrevistados. Es decir, **la sexualidad es remitida a un espacio privado**, que importa solo al sujeto, disociando, tal como lo hace el currículo escolar, la comprensión de los cuerpos sociales y biológicos con las expresiones sexuales que los constituyen. Es reiterativo en todos los discursos, con especial fuerza en los apoderados, abogar para que las manifestaciones de la sexualidad no se expresen públicamente, como si existiera un riesgo latente a que éstas modelen actitudes en el resto del estudiantado. **Las escuelas se muestran más abiertas a incluir identidades de género diferentes a las “tradicionales”** en la medida que entienden por ello la integración de niños y niñas que se visten o se comportan con códigos no convencionales a los de su sexo (ser femenina o masculina). En buena parte de los casos, declaran que es justo darle cabida a esas nuevas expresividades.

## **2. DESPLAZAMIENTO DE LA VIOLENCIA FÍSICA HACIA LA VIOLENCIA SIMBÓLICA**

El avance parcial en materia de justicia de reconocimiento se aprecia también en la escasa visibilidad que tiene para los actores escolares las **microagresiones cotidianas de la escuela**. En las escuelas estudiadas, los actores suelen no reconocer experiencias de violencia física en el espacio escolar, aduciendo que se trata de cosas normales entre niños, e invisibilizando la homofobia que sostiene a dichas prácticas. Se aprecia en este sentido un desplazamiento de ésta desde agresiones físicas o bullying, a formas de discriminación más sutiles, como el uso de lenguaje sexista y homofóbico. Existe una violencia simbólica expresada en la naturalización de los discursos heteronormativos, que invisibiliza identidades de género no dominantes o minoritarias a través de la enseñanza del curriculum y de

los modelos adultos que se buscan socializar. Niños, niñas y jóvenes que no cumplen con los cánones identitarios binarios y tradicionales no poseen referentes adultos, ni discursivos para desarrollarse en condiciones de seguridad y aceptación de sí mismos. Por otra parte, existen dinámicas de relaciones, muchas veces asociadas al humor, que denotan desprecio, prejuicios y caricaturizaciones que son naturalizadas o no observadas por los adultos y que son fuente de dolor e inseguridad para muchas personas de la escuela.

En este sentido el estudio considera que la escuela requiere mejores condiciones para constituirse en un lugar seguro para estudiantes LGTBI. No lo es por las microagresiones a las que están expuestos y al hecho de que no pueden vivir su sexualidad de la misma manera y bajo las mismas condiciones que los estudiantes heterosexuales. El sólo reconocimiento de la diversidad no asegura una inclusión real, menos aún si es sistemáticamente alterizada o ajustada al orden binario. El principio de igualdad que sostiene el discurso de la inclusión debe ser capaz de deconstruir aquello que se entiende por normalidad de modo de reconocer la diversidad de todos los miembros de la comunidad, y asegurar que cada uno/a pueda expresar, sentir y vivir sus orientaciones sexuales e identidades de género de la misma manera.

### **3. NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES: LOS ACTORES DEL CAMBIO CULTURAL EN LAS ESCUELAS**

El estudio demuestra que los y las estudiantes cuentan con lógicas de comprensión distintas a las de los adultos de sus establecimientos. Al respecto, existe **más información en sus narrativas y en las experiencias que comunican, y a la vez, una apertura a tratar el tema** que moviliza menos prejuicios y, varias veces, demuestra más cercanía y afectividad con historias de compañeros y compañeras reales que han sido discriminados por sus identidades de género o sus orientaciones sexuales. Sin embargo, es preciso identificar que estas lógicas de comprensión varían según edades, capital cultural y económico y territorios. También es muy importante la experiencia política de los estudiantes y el contexto de participación ciudadana que existe en la escuela. Esto nos lleva a reflexionar en torno a las desiguales condiciones que existen en el mundo escolar para avanzar en materia de justicia y reconocimiento social.

Al respecto, se aprecian entre los estudiantes de enseñanza media dinámicas o agencias muy distintas. Por una parte, se reconoce una **agencia cultural, asociada al capital económico de los estudiantes**, que se expresa en un saber más universalizante, desprejuiciado, que demuestra mucho

dominio en la comprensión de las identidades de género y amplia apertura a situarse individualmente en una sociedad más progresista; por otra, **una agencia política, relacionada con la capacidad de levantar orgánicas** en torno a los temas de género y LGTBI, que piensa a la colectividad y cuestiona las bases de una cultura heteronormativa. Desde el otro extremo, también existe una **agencia pasiva (o no agencia)**, que se expresa muy claramente en sujetos en condiciones de exclusión y marginalidad respecto a los colegios de Santiago o metropolitanos, que, a pesar de que reconocen las diferencias de género y sexuales entre pares, naturalizan y experimentan cotidianamente agresiones y discriminaciones sin que ello los empuje a levantar orgánicas o discursos reivindicativos.

#### **4. LIDERAZGO DIRECTIVO: CLAVE EN LA APERTURA Y CAMBIO CULTURAL DE LA ESCUELA**

En las escuelas que declaran tener prácticas de inclusión en torno a las identidades LGTBI, el rol de directoras y directores resultó clave. Se trata de liderazgos que operan con principios inclusivos, como replantearse las condiciones de bienestar y seguridad de sus estudiantes y favorecer una reflexión colegiada sobre los derechos de niñas y niños. Sin embargo, frente al tema LGTBI reaccionan sobre la existencia de “un caso” que irrumpe en la comunidad y requiere acciones que protejan a los estudiantes. **Los directores son actores centrales en otorgar espacios de expresión, información y en modelar actitudes de empatía** con las opiniones y prácticas diversas en las escuelas. Su convicción es determinante en la institucionalización de prácticas que reconocen la identidad social de los jóvenes, o en la promoción de organizaciones de estudiantes que colocan nuevos temas en las agendas escolares. Las formas de lidiar con las resistencias al interior de un establecimiento están muy permeadas por quién es el dueño o sostenedor del colegio, dado que los directivos requieren de piso político para tomar decisiones. Y también requieren de atributos profesionales que permiten identificar actores aliados para impulsar cambios y mover las fronteras de la inclusión escolar.

Las normativas y orientaciones ministeriales resultan estratégicas para ejercer autoridad frente a los docentes, asistentes y otros profesionales, pero operan para legitimar sus decisiones. Es decir, las regulaciones ministeriales son efectivas si previamente existe la convicción y voluntad de los directivos de actuar en torno a estos temas y ofrecer nuevos espacios de reconocimiento a todos los sujetos. En los casos en que esta voluntad

directiva no es evidente, las orientaciones y documentos ministeriales no parecen tener impacto.

## 5. REDES DE COLABORACIÓN CON ORGANIZACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL: SENSIBILIZACIÓN SIN SISTEMATIZACIÓN

Las fundaciones y otras organizaciones de la sociedad civil que promueven los derechos de niñas, niños y jóvenes de la comunidad LGTBI son mencionadas como importantes y conocidas en las escuelas que declaran contar con prácticas inclusivas. En general, estos establecimientos invitan a un experto o experta a realizar charlas para sensibilizar sobre la temática LGTBI y alfabetizarlos sobre temas de diversidad sexual y de género. Estas **charlas generan impactos discursivos y amplían los niveles de comprensión de las personas que acceden a la conversación.** Una alusión recurrente en los participantes es la posibilidad de contar con un lenguaje nuevo y adecuado para referirse a los y las estudiantes LGTBI. Las charlas se caracterizan por la inclusión de aspectos de la experiencia de personas LGTBI, las que contribuyen a sensibilizar a la audiencia generando un clima que promueve la realización de preguntas de manera abierta y permite tomar conciencia de que es necesario conocer y reflexionar más sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales. Esta forma de estructurar la conversación—combinando la entrega de información, la creación de espacios de reflexión y el intercambio de experiencias—han resultado exitosas promoviendo la empatía y la convicción de que es necesario realizar cambios personales e institucionales para abordar el tema LGTBI. Esta sensibilización es relevante como gatilladora de nuevas conversaciones en la cotidianidad de la escuela.

Sin embargo, se vislumbra que desde los establecimientos no existe un trabajo sistemático de articulación de redes en torno a la temática LGTBI. Por un lado, las charlas son intervenciones aisladas y que no trascienden a todos los actores de la escuela, solo a los convocados a la charla, generalmente docentes y equipo psicosocial. No existe tampoco un seguimiento formal de cómo estas charlas impactan en las relaciones sociales del establecimiento ni los reglamentos. Por lo tanto, si bien estas instancias son valoradas y resultan formativas para sus participantes, no es clara la sostenibilidad del impacto que tienen en la escuela. Tal como se desarrollará en el siguiente apartado, además, las charlas se centran en elementos de sensibilización y alfabetización no incluyendo elementos curriculares o de gestión escolar frente a temáticas LGTBI. Por otro lado, las charlas son las únicas instancias de trabajo coordinado entre las escuelas y organizaciones externas exper-

tas en la temática LGTBI, las que en su mayoría son gestionadas para dar respuesta a un “caso” de un estudiante transgénero. No existe una relación de colaboración sostenida en el tiempo que permita, por ejemplo, a las organizaciones externas, asesorar a los establecimientos educativos respecto a las decisiones institucionales que toman en pos de una mejor inclusión de los estudiantes LGTBI. De esta manera, se desaprovecha un recurso especializado que pudiese orientar y fortalecer el trabajo que están realizando los establecimientos basados en la intuición y la experiencia.

Además, es posible identificar que el uso o participación en redes es asimétrico y está condicionado por el acceso geográfico de la escuela a estas redes. Los establecimientos en los que se han realizado charlas, lideradas por representantes de fundaciones u organizaciones de la sociedad civil, se localizan en la zona centro del país o la región metropolitana, mientras que en las escuelas de regiones extremas no existen redes ni espacios de colaboración con otras organizaciones. Esto podría explicarse por el menor conocimiento de la existencia de estas organizaciones en regiones extremas o la falta de recursos para gestionar su visita a localidades más alejadas. Esta situación resulta problemática ya que las barreras de acceso a información e instancias de colaboración con organizaciones externas se vinculan con una menor alfabetización y tratamiento de temáticas LGTBI, desde una perspectiva inclusiva, en los establecimientos. En uno de los casos el único referente para el establecimiento en torno a temas de sexualidad es el consultorio de salud que, no obstante su foco en salud pública, opera profundizando las creencias que asocian el abordaje de las identidades de género y orientaciones sexuales solo con prevención de conductas de riesgo en materia sexual, contribuyendo con ello a la patologización de la temática.

## **6. AUSENCIA DE INNOVACIONES CURRICULARES QUE INCORPOREN EXPLÍCITAMENTE LA REFLEXIÓN SOBRE IDENTIDADES DE GÉNERO Y ORIENTACIONES SEXUALES**

La enseñanza del currículo escolar es el espacio de conversación menos presente en las narrativas, prácticas y experiencias identificadas en este estudio. **Las acciones e iniciativas relatadas que tratan explícitamente el tema de las identidades de género tienden a estar fuera de las aulas regulares.** La educación sexual, escasamente tematizada por los actores de este estudio, está orientada a la prevención de conductas de riesgo. Se reconoce generalizadamente el silencio en las clases de biología y la neu-

tralización de los cuerpos en las formas en las que se los enseña. Los y las estudiantes reconocen la existencia de docentes cercanos, “aliados”, al momento de expresarse o confiarles sus inquietudes, pero ello siempre en un espacio conversacional que no está relacionado con la enseñanza del currículo formal.

Las experiencias curriculares relatadas que abordan temas de identidad de género son muy escasas. En aquellos casos que se reconocieron experiencias de enseñanza centrada en la reflexión sobre el tema, los docentes explican que **los espacios de libertad curricular son posibles porque sus asignaturas no tienen la presión ni la vigilancia de los resultados estandarizados**, ni la obligación de cumplir con la cobertura curricular. Los y las docentes que son reconocidos por su innovación y su apertura a trabajar temas vinculados a las identidades de género, destacan por contar con una formación académica y teórica en el tema, experiencias de formación en el extranjero y/o formación política que los ha vinculados a estos temas.

También es importante mencionar que en uno de los casos en los que se da un abordaje curricular más virtuoso, es posible reconocer los positivos efectos que tiene el tratamiento curricular en las dinámicas de reflexión de los estudiantes y docentes. A través de algunas experiencias se manifiesta claramente la importancia de la gestión curricular y el trabajo pedagógico en aula de estas temáticas, así como el desarrollo de otras expresiones de formación extra curricular y trabajo con padres/madres y apoderados.

## 7. LA ESCUELA COMO UN ESPACIO SEGURO

S.J. Miller (2016) propone que la expresión de la identidad de género de las personas requiere condiciones favorables para que los sujetos construyan seguridad sobre sí mismos. Ello comienza con ambientes de seguridad y bienestar que permitan que cada sujeto construya y viva su identidad sin constricciones ni amenazas. El rol de la escuela es clave en este proceso, en la medida que la enseñanza tiene como norte proveer a niños y niñas de herramientas para construir un autoconcepto y seguridad en si mismos. Es necesario, entonces, identificar cuáles son esas condiciones, materiales y no materiales, que propician estos espacios seguros, de manera de fortalecer la creación de éstas (espacios de apoyo, instancias de formación para la comunidad escolar, entre otros) y trabajar en la eliminación de lo que atente contra estos espacios (LGBTifobia, discriminación, entre otros).



Tres de las escuelas estudiadas en esta investigación han incluido a niñas y niños trans, acompañando su proceso de aceptación y respetando sus identidades sociales. Es decir, desde la perspectiva de SJ Miller, han dado pasos importantes en la **creación de ambientes seguros y de bienestar a estos niños**. Pero al mismo tiempo, todas las escuelas analizadas -incluidas estas tres paradigmáticas al respecto- poseen **dificultades para reconocer las microagresiones que existen en su interior**, y, que como se dijo más arriba, se expresan en el lenguaje, bromas, agresiones cotidianas, etc.

La inclusión de niños y niñas trans en estos establecimientos educativos tiene varias implicancias. La primera es que los niños y niñas trans de estos establecimientos están expuestos a transformarse en símbolos de la apertura y la diversidad del establecimiento, con riesgo de sobreexposición ante la comunidad o a actores externos a la escuela; se convierten prácticamente en un indicador de ser “una Escuela Inclusiva” por el hecho de haber incluido en sus aulas una persona trans. Todo esto sin mencionar la existencia de tensiones éticas sobre el resguardo y protección de la infancia, cuestiones no tematizadas por los adultos en estas comunidades.

Una segunda implicancia, es la **invisibilización de otras identidades y expresiones de género**, como cisgénero o queer, que permitan problematizar y tensionar la idea de que el género es una construcción que se encuentra circunscrita sólo a cuerpos LGBTI y no a todos y todas las personas. Centrar el problema del género y su expresión, visto sólo en su realidad binomial, en niños y niñas trans, es fortalecer la invisibilidad de otros cuerpos e identidades, de manera de -en un afán inclusivo- genera nuevos dispositivos segregadores que vuelvan a reproducir exclusión y dolor.

Una tercera implicancia es la aceptación aparente de las orientaciones sexuales de gays, lesbianas y bisexuales, en tanto expresiones *privadas* que no requieren ser visibilizadas en la escuela. Y, con ello, la profundización de la idea de que la vida social es asexualada y está disociada de la construcción de la sexualidad.

La escuela es un lugar de relaciones sociales y por lo tanto se vuelve tremendamente relevante comprender que en ella confluyen múltiples variables y fenómenos que, muchas veces, no son unidireccionales. En este sentido, es clave mostrar que las coordenadas de diversidad sexual y de género deben estar presentes si nos encontramos trabajando en la construcción de un espacio educativo que celebre y proteja la diferencia, que -en última instancia- proteja la vida de las y los estudiantes. Para hacer de la escuela un espacio seguro, para todos y todas, debemos poner atención a las y los actores que se encuentran incómodos, sufrientes, en el sistema

y no cómodos; pues sólo desde esos relatos podremos construir una escuela que mantenga las puertas y ventanas abiertas ante la alteridad que se ha ido construyendo y manteniendo, incluyendo lógicas nuevas (en este caso LGBTI) que hagan cambiar la lógica de funcionamiento que hasta ese momento teníamos.



## *IV. Orientaciones para pensar políticas públicas para la escuela*

A partir de las conclusiones presentadas, se identifican cinco ámbitos de trabajo prioritarios que pueden contribuir al respeto y reconocimiento de los derechos de los estudiantes LGTBI en los espacios escolares. Estas orientaciones se centran en aspectos formativos, curriculares, de participación y de monitoreo de prácticas institucionales.

1. Impulsar desde el CPEIP alternativas de cursos de formación continua orientados a directivos, profesores, asistentes de la educación y profesionales psicosociales.
- **Cursos de sensibilización:** es importante contar con un módulo de sensibilización que se centre en aspectos experienciales, permitiendo establecer conversaciones honestas en contextos de confianza en las que se puedan expresar y problematizar temores, prejuicios y resistencias. Al respecto, la charla testimonial tiene un alto valor como estrategia de sensibilización inicial. Estos cursos deberían permitir problematizar la construcción de la diferencia, promover la autoconciencia de privilegios y reflexionar sobre los discursos y prácticas sexistas, homofóbicas y transfóbicas en la escuela.

Además de la sensibilización, es necesario considerar otros tres niveles clave:

- **Información sobre aspectos normativos:** revisión de tratados internacionales, leyes, reglamentos y orientaciones que protegen los derechos de los y las estudiantes LGTBI y que establecen límites a las acciones y prácticas que se desarrollan en el espacio escolar que atentan contra la integridad de las personas. Es necesario que esta información sea también compartida con apoderados y estudiantes.

- **Información conceptual y ética:** capacitación en categorías de diversidad sexual y de género que permitan nombrar y comprender las experiencias de las y los estudiantes. Problematicación del enfoque médico para abordar estos temas, sobre todo para el equipo psicossocial, invitando a despatologizar las identidades de género y diversidad sexual y proponiendo enfoques de abordaje sistémico y relacional, no solo individuales. Es necesario, además, entregar información sobre los cuidados éticos a considerar en el trabajo con infancia y adolescencia en estos temas, considerando, por ejemplo, elementos relacionados con la confidencialidad, el derecho a la autodeterminación y la evitación de la sobreexposición de los y las estudiantes LGTBI.
- **Propuestas de abordaje curricular:** es importante trabajar con docentes en torno a unidades didácticas concretas que pueden servir de ejemplo para una educación inclusiva que vele por los derechos y la visibilización de las identidades de género y orientaciones sexuales no tradicionales. Es recomendable que las instancias formativas con docentes incorporen actividades prácticas, que sus participantes puedan desarrollar en el establecimiento escolar y tengan instancias para reflexionar sobre su implementación. Es decir, además de mostrar ejemplos o diseñar actividades con los docentes, es necesario que los cursos de formación continua incorporen acciones de acompañamiento en el proceso de implementación y evaluación que permitan la reflexión sobre el impacto de estas acciones. Una condición necesaria para que estas acciones tengan viabilidad es otorgar a docentes condiciones de autonomía y flexibilidad curricular para desarrollar innovaciones en las que se aborden temas de diversidad sexual y de género.

Es importante que los responsables de elaborar políticas educativas consideren que la extensa arquitectura curricular y la presión por los resultados, restan autonomía y pueden limitar los deseos y las posibilidades de innovación. Esta advertencia es importante para no insistir en sobre culpar a docentes de los escasos avances en materia de inclusión LGTBI y de temáticas de género y diversidad sexual en general.

2. Urgencia de incorporar temáticas de género y diversidad sexual en la formación inicial docente.
- **Orientaciones desde el Ministerio de Educación:** en el contexto de la nueva ley de desarrollo profesional docente, las carreras de pedagogo-

gía del país están revisando sus mallas curriculares y rediseñando sus estándares de egreso. El mandato del Estado es incorporar temáticas vinculadas a la inclusión y la diversidad. Este es un marco favorable para incorporar temas de diversidad de género y orientaciones sexuales con más decisión.

- **Temáticas de formación:** los temas que se sugiere abordar en la formación docente son similares a los propuestos para la formación continua: sensibilización, información sobre aspectos normativos, información sobre aspectos conceptuales y éticos, y propuestas de abordaje curricular.
  - **Generación de redes:** es deseable además que las instituciones de educación superior generen redes de colaboración con fundaciones u organizaciones de la sociedad civil que promuevan los derechos LGTBI para el desarrollo de propuestas de formación docente utilizando su expertise y experiencia en el tema.
3. Profunda revisión al abordaje de la educación sexual en los establecimientos escolares.
    - Es necesario realizar una revisión del currículo de educación sexual para estudiantes de básica y media, y del currículum de biología. Los desafíos en este aspecto son: a) un análisis y modificación de las temáticas que promueva la descentralización de la heteronormatividad y la visibilización de distintos tipos de familia como punto de partida; b) la promoción de habilidades de reflexión y pensamiento crítico de los y las estudiantes respecto a estos temas desde un enfoque de formación ciudadana; y c) capacitación docente, a través de la formación continua, para conocer los cambios en estos currículum y los desafíos de su implementación en el aula.
  4. Fortalecer la organización y participación estudiantil en estudiantes de enseñanza básica y media.
    - Resulta importante que los sostenedores privados, municipales y los nuevos servicios locales, así como los directivos de establecimientos escolares favorezcan el fortalecimiento de las organizaciones y colectivos estudiantiles. La temática de la identidad de género, la crítica al sexismo y la reivindicación de las diversidades sexuales son temas de primera importancia para las generaciones de estudiantes de la escuela actual. Es importante formalizar espacios institucionales para

recoger y considerar sus opiniones en las decisiones que se tomen respecto al abordaje de la temática LGTBI en los espacios escolares así como ofrecer espacios y recursos para concretizar la realización de las iniciativas que proponen. Para ello, podrían existir fondos de apoyo a actividades culturales de estudiantes organizados que promuevan el fortalecimiento de la escuela como un espacio seguro de expresión, creación y respeto a la dignidad de las personas.

5. Promover sistemas de información y reflexión sobre prácticas y relaciones inclusivas.

- **Identificación de criterios de análisis:** es importante avanzar en el desarrollo de prácticas, relaciones y reglamentos internos que permitan configurar a los establecimientos escolares como espacios seguros para todos y todas sus estudiantes. Es relevante, en este sentido, identificar aspectos o criterios de análisis que permitan revisar los documentos institucionales, como PEI y manuales de convivencia, en relación a su compromiso con prácticas inclusivas con la comunidad LGTBI y su alineación con las orientaciones internacionales, legislación nacional y recomendaciones ministeriales sobre el abordaje de estos temas. También es importante generar criterios que permitan reconocer la calidad de la relación entre adultos y estudiantes, considerando como dimensiones fundamentales el uso de lenguaje no sexista, el respeto a la autodeterminación de la identidad de los sujetos y la eliminación de todo tipo de menoscabo a las personas derivado de su identidad de género o su orientación sexual. Además, es necesario identificar criterios institucionales para el analizar, por ejemplo, el uso de las instalaciones del establecimiento y las decisiones curriculares en función con un enfoque inclusivo. Los criterios de análisis propuestos podrían ser utilizados por la Superintendencia de Educación para revisar el cumplimiento de las normativas que protegen a los y las estudiantes LGTBI en los establecimientos educativos y para dirimir ante posibles denuncias relacionadas con discriminación y violencia a personas LGTBI en la escuela.
- **Utilización de la información:** es importante que esta información no sea usada para establecer acciones punitivas sobre instituciones o sujetos, sino más bien que se use como insumo para la generación de discusiones y reflexiones en las reuniones que frecuentemente se realizan en los establecimientos escolares con docentes, estudiantes, apoderados, asistentes de la educación y el equipo psicosocial.

# *Bibliografía*

- Arcos et al. (2006) Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo. Universidad Austral de Chile 2003-2004. Revista Estudios Pedagógicos XXXII, N° 1: 33-47.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. Magis Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (18), 227-244. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.smnr>
- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n59/0717-554X-cmoebio-59-00221.pdf>
- Bericat, E. (2000) La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. Papers 62, 145-176. Disponible en <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n62/02102862n62p145.pdf>
- Bornstein, K. (2012) A queer and pleasant danger. Boston: Beacon Press.
- Borrillo, D. (2001) Homofobia. Barcelona: Bellaterra
- Bourdieu, P. (2000) La dominación masculina. España: Anagrama.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. (1992) Réponses. Pour une anthropologie reflexive, Seuil, París.
- Butler, J. (1997) The psychic life of power. Theories of subjection. California: Stanford University Press
- Butler, J. (2004) Lenguaje, Poder e identidad. Madrid: Síntesis.
- Butler, J. (2007) El género en disputa. España: Paidós.
- Butler, J. (2011) El derecho de aparecer. Hacia una nueva política de la calle. Conferencia pronunciada en Santiago de Chile, en la Universidad Diego Portales. <https://vimeo.com/22670096>



**Butler, J.** (2017) *Cuerpos aliados y lucha política*. Argentina: Paidós. Cap. 1 Política de género y el derecho de aparecer.  
[https://www.planetadelibros.com/libros\\_contenido\\_extra/35/34687\\_Cuerpos\\_aliados\\_y\\_lucha\\_politica.pdf](https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/35/34687_Cuerpos_aliados_y_lucha_politica.pdf)

**Butler, J.; Laclau, E.** (2004) *Los usos de la igualdad*.  
<http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/17P%20-%20LA-CLAU%20Y%20BUTLER.pdf>

**Chodorow, N.** (1994) *Femininities, Masculinities, Sexualities. Freud and Beyond*. Lexington: Kentucky University Press.

**Coll-Planas, G.** (2010) *La voluntad y el deseo. La construcción social del género y la sexualidad: el caso de lesbianas, gays y trans*. España: Egales

**Córdova, D.** (2005) *Reseña de Lenguaje, Poder e Identidad de Jodith Butler*. *Athe-ne digital*, número 7. Disponible en <http://www.hartza.com/butler.pdf>

**Córdoba, D. Sáez, J. y Vidarte, P.** (ed.) (2005) *Teoría Queer. Políticas bolleras, Maricas, Trans, Mestizas*. Barcelona: Egales

**De Barbieri, T.** "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género" en Guzmán L y Pacheco G (comp.) (1996) *Estudios Básicos de Derechos Humanos IV*, San Jose, Costa Rica, IDH.

**De Lauretis, T.** (1989) *Technologies of Gender. Essays on theory, film and fiction*. London: Macmillan Press.

**Devis, Devis, J; Fuentes, J; Sparkes, A.** (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.

**Dietz, M.** (2003) *Discusiones actuales en teoría feminista en Annual Review of political Science*, vol 6. Disponible en [http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/032\\_11.pdf](http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/032_11.pdf)

**Dillon, M.** (2014) *Subjetividad y nuevas tecnologías entrevista a Paula Sibilia*. Disponible en [http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS\\_1/TEXT0%20POLIETI-CAS%206%20ERRANCIA%208.pdf](http://www.iztacala.unam.mx/errancia/v8/PDFS_1/TEXT0%20POLIETI-CAS%206%20ERRANCIA%208.pdf)

- Downing, L.;** Morland, I.; Sullivan, N. (2015) *Fuckology: critical essays of John Money's diagnostic concepts*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dubet, F.** (2013) *Pour qoui moi ? L'experiences des discriminations*. Paris: Seuil
- Dubet, F. ;** Martuccelli, D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil
- Eisner, S.** (2013) *Bi: Notes for a Bisexual Revolution*. Berkeley: Seal Press.
- Fausto Sterling, A.** (2006) *Cuerpos sexuados*. España: Melusina
- Fernández, J.** (2005) *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Disponible en <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/PierreBourdieu.pdf>
- Foucault, M.** (2006) *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI. (VOL I, II y III)
- Fraser, N., & Honneth, A.** (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-Philosophical Exchange*. New York: Verso.
- Goffman, E.** (2006) *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorroutu.
- GLEN.** (2016) *Being LGBT in School'a Resource for post-primary Schools to prevent homophobic and Transphobic bullying and support LGBT students*. Ireland: GLEN.
- GLSEN.** (2015) *Kit espacio seguro*. Disponible en [https://www.GLSEN.org/sites/default/files/3.%20Manual%20Espacio%20Seguro%202015\\_o\\_o.pdf](https://www.GLSEN.org/sites/default/files/3.%20Manual%20Espacio%20Seguro%202015_o_o.pdf)
- Goldie, Terry.** (2014) *The man who invented gender: engaging the ideas of John Money*. Canada: University of British Columbia press.
- Halberstam, J.** (2012) *Gaga Feminism: Sex, Gender and the End of Normal*.
- Harris-Perry, M.** (2011) *Sister citizen: shame, stereotypes, and black women in America*. New Haven: Yale University Press.
- Kosofsky, E.** (1998) *Epistemología del Armario*. Barcelona: Ed. De la tempestad.
- Lacan, J.** (2005) *De los nombres del Padre*. Argentina: Paidós.

**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. Disponible en <https://gss.revues.org/3144>

**Lemebel, P.** Manifiesto: hablo por mi diferencia.

**Lepoutre, D.** (1999) Action ou vérité. Notes ethnographiques sur la socialisation sexuelle des adolescents dans un collège de banlieue. Ville-Ecole-Intégration, 116, 171-184.

**Lorber, J.** (2005) Breaking the Bowls: Degendering and Feminist Change. New York: W.W. Norton.

**Maceiras, J.** (2009), "Consideraciones para un debate sobre prácticas sociales", en (comp. Etcheverry & Protesoni) Derivas de la Psicología Social Universitaria, Montevideo, Ediciones Levy

**Marinucci, M.** (2010) Feminism is queer. The intimate connection between queer and feminist theory. New York: Zed Books

**Matus, C; Rojas, C.** (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar". Santiago: Revista Docencia.

<http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20150826143709.pdf>

**Mayo, C.** (2004) Disputing the subject of sex: sexuality and public school controversies. Lanham: Rowman & Littlefield.

**Mayo, J. B.** (2007) Negotiating sexual orientation and classroom practice(s) at school. Theory & Research in Social Education, 35, 447-464.

**Miller, SJ** (2015) A queer literacy framework promoting (a) gender and (a) sexuality self-determination and justice. English Journal, 104 (5), 37-44.

**(2016)** Teaching, affirming and recognizing Trans\* and gender creative youth. USA: Palgrave Macmillan.

**MINEDUC.** (2017) Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTI al sistema educativo chileno. Disponible en [http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/LGBTI\\_27\\_04\\_2017.pdf](http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/LGBTI_27_04_2017.pdf)

- Money, J.** (1988) *Gay, Straight and in-between. The sexology of erotic orientation.* New York: Oxford University Press.
- North, C.** (2006) More tan words? Delving into the substantive meaning(s) of “social justice” in education. *Review of Educational Research.* 76 (4), 507-536.
- Núñez, C.; Cubillos, F.; Solorza, H.** (2013) *El Cierre de las Escuelas Rurales en Chile: la escuela desplazada al no lugar.* Conferencia pronunciada en las Jornadas Científicas de 2013 en Barcelona.
- Pascoe, C.J.** (2007) *Dude, you're a Fag: masculinity and sexuality in high school.* Berkeley: University of California Press.
- Pearce, J. & Cumming-Potvin, W.** (2017) English Classrooms and Curricular Justice for the recognition of LGBT Individuals: what can teachers do? *Australian Journal of Teacher education*, 42(9).
- Posada, L.** (2005) Diferencia, identidad y feminismo: una aproximación al pensamiento de Luce Irigaray. *Revista LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica.* Vol. 39. 181-201.
- Poggio, B.** (2006) Editorial: Outline of a Theory of Gender Practices. *Gender, work and organization.* Vol. 13 No. 3, pp. 225– 233.
- Preciado, P.** (2002) *El manifiesto contrasexual.* España: Opera Prima.
- 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>
- Rubin, G.** (1975) *The Traffic in women* en Rayna Reiter, ed. (1975), *Toward an Anthropology of Women*, pp. 157-210. New York: Monthly View Press
- Robinson, K; Bansel, P.; Denson, P.; Ovenden, G. & Davies, C.** (2014) *Growing up queer: issues facing young australians who are gender variant and sexuality diverse.* Melbourne: Young and well cooperative research centre.
- Sapon-Shavin, M.** (2007) *Widening the circle. The power of inclusive classrooms.* Boston: Beacon Press.

**Sapon-Shavin, M.** (2013) La inclusión real: una perspectiva de justicia social. Disponible en <https://educaciondiferencialpucv.files.wordpress.com/2013/06/spain-article-revised-5-24-sapon-shevin.pdf>

**Sibila, P.** (2005) El hombre postorgánico. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Sibila, P.** (2008) La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

**Todo Mejora (2016)** Encuesta nacional de clima escolar. Disponible en <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>

**Todo Mejora.** (2017) Enseñando Diversidad: Manual de apoyo a profesores, tutores y apoderadxs para enseñar sobre diversidad, orientación sexual e identidad y expresión de género a niñxs y adolescentes entre 9 y 12 años.

Disponible en [https://todomejora.org/wpcontent/uploads/2017/03/ensenando\\_diversidad\\_TM.pdf](https://todomejora.org/wpcontent/uploads/2017/03/ensenando_diversidad_TM.pdf)

**Toledo, C.** (2001) Mujer: el género nos une, la clase nos divide. Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/tematica/mujer/autores/toledo/2001/genero.htm>

**Trujillo, G.** (2015) Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1527.pdf>

**Tubert, S.** (sn) Psicoanálisis, feminismo y posmodernismo. Disponible en

[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/105\\_estudios\\_genero/material/archivos/psicoanalisis.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/105_estudios_genero/material/archivos/psicoanalisis.pdf)

**UNESCO (2009)** Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Francia: Unesco <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

**UNESCO (2016)** Abiertamente. Respuesta del sector de educación a la violencia basada en orientación sexual y la identidad/expresión de género.

Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652s.pdf>

**Wittig, M.** (2006) El pensamiento heterosexual y otros ensayos. España: Egales.





## ANEXO I: ESTUDIOS DE CASO.

### ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES ESTUDIADOS: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA

A continuación se presentan los 8 informes de los establecimientos analizados en este estudio. Tal como se señaló en el apartado metodológico, cada caso representa un perfil tipo del sistema educacional chileno, observado a partir de los discursos de sus actores escolares. Los informes se presentan en orden correlativo, del 1 al 8. Cada informe es un reporte independiente que fue elaborado por una dupla de investigadores del equipo de trabajo del estudio y revisado por la contraparte del estudio.

La numeración de los casos se realizó de forma aleatoria, a excepción del caso 1 que corresponde al caso piloto de la investigación. Los informes siguen una estructura narrativa similar:

1. Introducción del estudio
2. Aspectos metodológicos propios del caso estudiado
3. Contexto del caso estudiado
4. Análisis de la información recogida en torno a:  
narrativa, prácticas y experiencias
5. Síntesis del caso

**Anexo:** Hoja de registro que explicita el perfil de los entrevistados en el estudio.

Existen diferencias en los subtítulos de cada informe, pues estos intentan caracterizar las peculiaridades de cada establecimiento.

Los nombres de los establecimientos y los actores entrevistados son ficticios con la finalidad de preservar el anonimato que requiere un estudio de esta naturaleza.

INFORME CASO I

**LICEO TÉCNICO PROFESIONAL  
MUNICIPAL REGIÓN DE VALPARAÍSO**

*Proyecto*

*“Narrativas, Prácticas Y Experiencias En Torno  
A La Identidad LGBTI En Contextos Educativos”*

Investigador: Juan Pablo Barril

Coordinadora responsable: M. Beatriz Fernández

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>10</sup>

Este informe presenta los resultados del caso piloto del estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, que busca describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– generados en relación a las identidades LGTBI que se vivencian en los establecimientos educacionales de diferentes regiones de Chile, con el propósito de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género. Se trata de un liceo técnico profesional municipal mixto ubicado en la ciudad de Valparaíso en una zona urbana, uno de los ocho establecimientos educacionales en los que se recogió información.

<sup>10</sup> Los nombres utilizados en este informe han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los participantes de la investigación.



El aporte específico del caso en el marco de la muestra reside fundamentalmente en dos aspectos: es una institución que, bajo el liderazgo de su director, ha puesto la diversidad en el centro de su quehacer y ha realizado prácticas institucionales para sensibilizar a la comunidad sobre la temática LGTBI y para respetar la orientación sexual e identidad de género de sus estudiantes. En segundo lugar, aunque el establecimiento cuenta con narrativas y prácticas de aceptación de la diversidad de género y sexual, estas se realizan dentro de un marco general de compromiso con la diversidad de diferentes grupos como clase, étnicas, etc. invisibilizando las temáticas LGTBI en el currículum formal, protocolos y documentos institucionales.

En primer lugar, el informe describe los aspectos metodológicos de este estudio de caso y entrega información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de este trabajo. La segunda parte del documento se centra en el análisis de los resultados, que está organizado en tres grandes apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en este liceo. Finalmente, se propone una síntesis del caso y se adjunta un anexo con componentes del trabajo de campo.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El acceso al establecimiento fue facilitado por el contacto previo de uno de los investigadores con la directora del departamento de educación de la comuna en la que se ubica el liceo estudiado. Además, a nivel comunal, existe el interés por desarrollar un plan de trabajo educativo respecto a temas LGTBI en el futuro, por lo que el sostenedor colaboró en la realización del primer contacto con el director del establecimiento y estuvo presente en la primera reunión en terreno reiterando la importancia de la realización del estudio para la comuna.

La jefa de proyecto envió una carta formal al director del establecimiento, firmada por el coordinador de la unidad de Inclusión y Participación Ciudadana del MINEDUC. Luego, una de las investigadoras del equipo central conversó con el director para explicarle los detalles del estudio, los protocolos éticos involucrados y los plazos de implementación.

El director del establecimiento brindó su colaboración al equipo investigador pudiendo calendarizarse rápidamente las actividades de recogida de información en la primera reunión. De manera adicional, el director solicitó a su equipo que ayudara en la gestión de espacios y el contacto con las y los participantes del estudio. A nivel de establecimiento, los temas de género y diversidad sexual no eran nuevos. El director había gestionado la

realización de una capacitación sobre estos temas, pues el establecimiento cuenta con seis estudiantes trans. Este contexto facilitó la gestión con el establecimiento para realizar el estudio y la disposición de los miembros de la comunidad educativa, para colaborar y acceder a las entrevistas y grupos focales.

Para la realización de este informe se recogió información a través de:

- 5 entrevistas individuales con:
  - el director del establecimiento,
  - un estudiante trans,
  - dos apoderados de estudiantes trans y
  - un docente identificado como actor clave<sup>11</sup>.
- 4 entrevistas grupales con:
  - el equipo directivo,
  - equipo psicosocial,
  - asistentes de la educación y
  - apoderados.
- 2 grupos focales<sup>12</sup>:
  - con docentes
  - con estudiantes.

En total se entrevistó a 40 personas. Estas entrevistas fueron realizadas en tres espacios facilitados por la institución: la oficina del director, la biblioteca y una sala de reuniones. No se presentaron dificultades en la aplicación de las pautas de entrevistas con los participantes con excepción de las pautas para apoderados y asistentes de la educación. Estas pautas no promovieron

**11** El docente es identificado como actor clave por el director y su equipo, ya que es la persona a la cual los estudiantes recurren de manera informal para conseguir orientación sobre temas de género y orientación sexual.

**12** En el informe n°1 de este estudio se establece que el grupo focal con apoderados se realizará si existen como mínimo siete participantes. En caso contrario, se optará por una entrevista grupal. En el caso de este piloto, los apoderados asistentes fueron cinco. Por ello se optó por la aplicación de la pauta de entrevista grupal a apoderados.

un diálogo fluido con los entrevistados modificándose para su implementación en los casos siguientes. Es importante señalar que el actor clave entrevistado fue identificado por el equipo directivo, lo que pudo sesgar la información entregada por este docente.

La información de las entrevistas fue analizada preliminarmente utilizando la matriz de dimensiones del estudio y posteriormente utilizando el programa Atlas ti., con un árbol de códigos predefinido (Ver anexos). ara facilitar el análisis comparativo de todos los casos. El estudio contempló además observaciones en recreos que fueron registradas en notas de campo. Se revisaron además documentos institucionales que contienen la visión y misión del establecimiento, reglamento de evaluación, manual convivencia, protocolos de actuación en temas de convivencia escolar y el material públicamente disponible a través de la página web del establecimiento, los que fueron analizados utilizando una matriz de vaciado de información que se adjunta en el anexo de este informe.

### 3. CONTEXTO DEL CASO

El establecimiento estudiado es un Liceo Técnico Profesional Mixto ubicado en una zona urbana de la región de Valparaíso. Este liceo fue fundado antes del año 1900 como un establecimiento para estudiantes de sexo femenino, sin embargo desde el año 2014 oficialmente se convierte en un establecimiento mixto. La institución educativa funciona en tres jornadas (mañana, tarde y vespertino) atendiendo a 1.000 estudiantes. En la jornada diurna recibe a estudiantes de 1° a 4° año medio y en la jornada vespertina a estudiantes adultos de 7° a 4° medio. El liceo ofrece desde 1° a 4° medio cinco especialidades técnico-profesional: gastronomía, atención de párvulos, atención de enfermería, diseño y vestuario, y gráfica. En la jornada vespertina se ofrecen además tres oficios: panadería, pastelería y ayudante de cocina para los cursos de 7° y 8° básico. En establecimiento trabajan 102 docentes y 70 asistentes de educación (Página web del establecimiento educativo).

El liceo cuenta con cuatro programas importantes que apoyan el desarrollo académico de los estudiantes: programa de integración escolar, programa PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior), programa de medio ambiente y el programa de mediación y convivencia escolar a cargo del departamento del mismo nombre (MECE). El departamento de **Mediación y Convivencia Escolar** tiene la función de “evaluar el clima escolar, promover, proponer y ejecutar acciones que fomenten la sana

convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa” (Manual de convivencia: s/f: 3). Este departamento está conformado por el coordinador de mediación y convivencia escolar, orientador y asistente social.

Antes de la llegada del actual director, en el año 2008, el establecimiento era reconocido en la ciudad por el alto nivel de rotación de directores, conflicto y violencia escolar, los que han disminuido progresivamente con medidas como la creación del departamento de mediación y convivencia escolar (Director, entrevista individual). El director se ha mostrado abierto a la inclusión de estudiantes LGBTI, por ejemplo, permitiendo que los seis estudiantes que se han auto-identificado como transgénero durante este año participen de las actividades del establecimiento y utilicen el uniforme de manera consistente con su identificación de género además de ser denominados por su nombre social dentro del liceo.

#### 4. ANÁLISIS DEL CASO

En esta sección se exponen los resultados del estudio del caso piloto, con una aproximación descriptiva, que permitirá posteriormente realizar un análisis interpretativo comparado de los ocho casos que son parte de la investigación. Los resultados de este caso se presentan organizados en tres categorías alineadas con los objetivos centrales del estudio: narrativas, prácticas y experiencias sobre la temática LGBTI en el establecimiento. El análisis presentado focaliza principalmente en las entrevistas y grupos focales aplicados, ya que los documentos institucionales, a pesar de promover la inclusión y diversidad, cuentan con una sola alusión específica a temas de diversidad de género y sexual (Manual de convivencia). Estas omisiones son abordadas en el análisis.

##### 4.1 Narrativas

En esta sección se analizarán todos los relatos que expresan las concepciones, visiones, opiniones e ideas subyacentes a la mirada que tiene cada actor respecto de la orientación sexual y la identidad de género en particular, o la diversidad en un sentido amplio, dado que muchos actores no poseen una mirada específica sobre orientación sexual e identidad de género.

Las narrativas de los miembros del establecimiento se caracterizan en su mayoría por el **conocimiento y la aceptación activa sobre temas de diversidad sexual y de género**, promovidas por los intereses de los y las estudiantes, quiénes han gatillado discusiones sobre estos ámbitos en sus

familias y en la comunidad educativa. Son los y las estudiantes que, de manera transversal en las entrevistas, son indicados como quiénes están más al tanto de estos temas y viven la diversidad sexual y de género de manera más “natural” dado la generación a la que pertenecen. La aceptación activa de la diversidad sexual y de género, en el liceo, es vinculada por los y las entrevistadas a distintos factores, entre los que se releva la visión del director, quién ha promovido la discusión y un discurso de respeto por la diversidad entre su personal. Esta visión se ha materializado en acciones de sensibilización y reconocimiento en el liceo, así como en estructuras institucionales que permiten el apoyo de los estudiantes que se reconocen como LGTBI. Estas acciones han contribuido a que de manera transversal en las entrevistas exista conocimiento sobre estos temas y que se identifique un lineamiento institucional claro vinculado al respeto y aceptación. Sin embargo, desde el equipo de asistentes de la educación se expresan narrativas contradictorias que no se alinean en su totalidad con este discurso institucional de aceptación. Estos actores señalan que la normativa desde el MINEDUC y la visión del establecimiento promueven la diversidad sexual y una noción no tradicional sobre la orientación de género, por lo que en el espacio educativo deben ser respetuosos de la diversidad mostrando “aceptación social”, no obstante, su opinión “interna” localizada en el ámbito familiar difiere de este discurso, señalando incluso su malestar por ser til-dados de prejuiciosos si cuestionan la diversidad de manera pública en el establecimiento. Otro factor que aparece como relevante en la aceptación de la diversidad de género y sexual, se relaciona con la cercanía de los entrevistados con personas identificadas como LGTBI a lo largo de su vida. Además, de manera transversal en las entrevistas se señala la importancia generacional en la aceptación de la diversidad sexual y de género, asociándose que a mayor edad, menor conocimiento y aceptación de estos temas.

#### *4.1.1 Narrativas sobre género*

Los miembros de la comunidad educativa evidencian en las entrevistas que tienen **conocimiento y comprensión de expresiones de género no tradicionales**, que se distancian de los roles y comportamientos que se han asociado a estudiantes de sexo masculino y femenino. Este conocimiento ha sido gatillado, de acuerdo a los y las entrevistadas, por el cambio en las formas de expresión de las nuevas generaciones, apareciendo de manera recurrente la idea de que los y las estudiantes se comportan de manera diferente y que han tenido que comprenderlos y adaptarse. Por ejemplo, se menciona que expresiones que antes se asociaban a las estudiantes de sexo femenino –como la preocupación por la apariencia–, ahora son

comunes en estudiantes de sexo masculino. Además, se señala que desde las instituciones educativas, como jardines y colegios se promueve el cuestionamiento de los roles tradicionales permitiendo que los y las estudiantes puedan elegir juguetes y colores que antes eran destinados a un solo sexo. Esta perspectiva puede ejemplificarse en las opiniones señaladas por una apoderada en la entrevista grupal:

*“ahora los niños están como a la par con las niñas, desde ahora ya desde el jardín les están incentivando a la igualdad, porque yo hace poco fui a buscar una niña al jardín y vi que la estaban incentivando que el niño puede jugar con una muñeca porque es un juego, que los niños se coloquen collares pero que eso no significa que se vaya a convertir en niña o que va a ser gay, no” (Apoderadas, entrevista grupal).*

Respecto a temas de **identidad de género**, los actores entrevistados demuestran estar al tanto de qué significa ser transgénero, aunque también reportan que están en un proceso de aprendizaje, el que fue motivado por los y las estudiantes que comenzaron a auto-identificarse abiertamente como trans durante este año, solicitando reconocimiento a sus padres y a los miembros del establecimiento escolar. Las demandas de los y las estudiantes, que más frecuentemente aparecen en las entrevistas y que gatillan el abordaje de temas de identidad de género se relacionan con el reconocimiento de su nombre social y la autorización para utilizar vestimenta del género con el que se identifican.

Las dos apoderadas entrevistadas, madres de estudiantes trans, mencionan que se han informado y aceptado el cambio en sus hijos de manera gradual. El proceso no ha sido fácil para ellas pero han buscado información motivadas por la necesidad de entender y apoyar a sus hijos. Tal como una de las apoderadas señala, el tema de identidad de género ha sido nuevo para ellas. Una de las principales fuentes de información y apoyo en el proceso ha sido la Fundación Renaciendo, con quienes ha participado de encuentros y una de ellas mantiene un grupo de WhatsApp en la que puede realizar consultas. Sin embargo, la fuente de información primaria para explorar estos temas han sido sus propios hijos:

*“Me cuesta es que ese es el dilema, ese cambio me cuesta... el Ale me dice transgénero, yo soy transgénero hombre y hay transgénero*

*mujer, pero no lo asocio... Entonces yo le digo: de la cintura para abajo, ¡Mamá me dice! (risas). Bueno porque yo así lo entiendo. Ya transgénero mujer es la que tiene pene, Y la transgénero hombre --- vagina. Y varias veces me lo ha explicado, ya a la última me dijo: ¡Ya po mamá, entiende!” (Apoderada estudiante trans, entrevista individual).*

Existe una relación entre las experiencias personales y la apertura a implicarse en las temáticas de género desde una posición de apoyo por parte de los apoderados. Esto puede se observa en el relato de estas apoderadas, cuyo acercamiento a la temática LGTBI se basa en su involucramiento en el proceso que han desarrollado sus hijos. Por otro lado, si bien el establecimiento escolar no ha realizado sesiones informativas con los apoderados, todos los apoderados entrevistados mencionan el rol del director como un elemento clave en el respeto y aceptación de los estudiantes trans en el establecimiento.

Por otra parte, el personal del establecimiento incluyendo directivos, docentes, paradocentes y el equipo psicosocial demuestran su conocimiento sobre temas de identidad de género, lo que puede asociarse a la capacitación que realizó la Fundación Renaciendo a través de las gestiones del director durante este año y las prácticas de reconocimiento de estudiantes trans que se realizan en el establecimiento y que se abordarán en la sección de prácticas institucionales. El equipo directivo, los docentes y el equipo psicosocial dan cuenta que conocen por ejemplo el significado de la sigla LGTBI, y que lo asocian a una forma de reconocer las vivencias de esta población, considerando que comparten una experiencia similar basada en la violencia ejercida por el resto: “me imagino que ellos sí tienen que agruparse de alguna forma, creo yo principalmente por la discriminación de las que han sido objetos... Se trata también como un reconocimiento, se sabe, siempre se ha sabido, ahora se habla de otra forma, es como el reconocer que están” (Docentes, grupo focal).

Los estudiantes entrevistados demuestran conocimiento sobre temas de identidad de género y un manejo superior de información respecto a los adultos en relación a la diversidad de expresiones que esta puede tener. Esto se condice con la percepción del resto de los actores del establecimiento que señalan que son los y las estudiantes que más conocen sobre temas de identidad de género y quienes tienen menos problemas para aceptar a sus compañeros trans. Al ser consultados sobre el significado de la sigla LGTBI hacen referencia a aspectos no visibilizados en el término que hacen



alusión a identidades disidentes señalando que son personas que “no se consideran ni femenino ni masculino. Que solo siguen como son ellos” (Estudiantes, grupo focal). Además, durante el grupo focal profundizan en la noción de cisgénero permitiendo expandir las nociones expresadas por otros miembros del establecimiento escolar e integrando dentro de la noción de identidad de género a aquellos que tradicionalmente se asocian a la norma: “Una persona cisgénero es una persona que se reconoce con su género, pero aparte de eso dice yo soy hombre, yo soy hombre y sigue todos los patrones sociales que le imponen a los hombres... “yo soy mujer”, por ejemplo, pero no necesariamente me encajo en la norma de mujer que me da la sociedad ni tampoco soy una persona heterosexual como supuestamente la sociedad dice que las mujeres deberían ser” (Estudiantes, grupo focal).

Pese a las posiciones recién expuestas, que representan el discurso predominante en el establecimiento, existen otras narrativas que dan cuenta de la resistencia a aceptar distintas expresiones de género, la resistencia a reconocer la diversidad de género y su invisibilización. La primera está asociada a narrativas relacionadas con el pasado del establecimiento escolar en la que docentes se referían de manera despectiva a expresiones de género no tradicionales. En ese tiempo, según lo señala el director que ejercía como docente de aula en ese periodo, no existía reflexión o discusión sobre las implicancias de estas acciones. El director también asocia de manera directa el cambio de actitud y la aceptación de los docentes respecto a las expresiones de género no tradicionales con el recambio generacional de docentes que ha tenido el establecimiento, que antes de su llegada tenían entre 25 y 40 años trabajando en el liceo. La siguiente cita ilustra esta afirmación:

*“teníamos grandes discusiones en el consejo de profesores porque había profesores que trataban a los niños de mariquitas a las niñas de “María tres cocos” porque jugaban con los niños y sin ningún motivo, entonces eran apelativos que se aceptaban incluso por los padres y no había ninguna discusión en torno a si era bueno o malo hacer eso, entonces cuando se mezclan generaciones de profesores dentro de un consejo uno va viendo la vida de otra manera o ve el desarrollo social de otra manera, se provocan las discusiones que son ricas, que antes no se daban, las escuelas eran cajas negras donde pasaban cosas incluso*

*peores de lo que uno veía afuera” (Director, entrevista individual).*

Por otro lado, pese a existir una idea generalizada en el establecimiento sobre la necesidad de respetar las distintas identidades LGBTI, una apoderada observa una incongruencia en la forma en que el establecimiento aborda la expresión de género, haciendo alusión a que cuando su hijo comenzó a identificarse como trans tuvo problemas para comenzar a utilizar el uniforme asignado a los estudiantes de sexo masculino. Sin embargo, esto puede dar cuenta del proceso gradual de aceptación que ha vivido el establecimiento durante este año, momento en que abiertamente los y las estudiantes comenzaron identificarse como trans. La apoderada señala:

*“casi todas las semanas o semana por medio me llamaban que por qué Carlos venía con pantalones, porque es más cómodo para ella. A ella no le gusta. Costó mucho que el liceo se adaptara a ver a Carlos con pantalones cuando era María. Ella recién este año se declaró transgénero, entonces yo a la larga les dije que tengo que hacer para que la dejen tranquila, la dejen entrar a clase. Hablé hasta con el director” (Entrevista apoderada, liceo técnico municipal).*

El relato del estudiante trans mencionado es coincidente con el de su apoderada, pese a no considerarse discriminado por la institución, menciona que el proceso para permitirle asistir con pantalones fue inadecuado ya que tuvo que ser autorizado por una psicóloga para comenzar a utilizar pantalones. Señala que pese a que “había chicas que podían usar pantalones (yo) tenía que tener autorización de un psicólogo lo que encuentro ridículo tener un papel para ponerse unos malditos pantalones, me llamaban al apoderado.” (Estudiante trans, entrevista individual).

En las entrevistas realizadas con el director, docentes, equipo directivo y apoderados, también se menciona la resistencia de los inspectores y asistentes de la educación para reconocer y aceptar la diversidad de género. Los entrevistados asocian esta resistencia a dos aspectos: las creencias religiosas y la generación a la que pertenecen, asociándose mayor edad a menor aceptación. El director del liceo menciona que pese a existir instancias de sensibilización respecto a la violencia que significa el uso del nombre legal por sobre el social para los estudiantes trans, algunos asistentes de la educación se resistían a la utilización del nombre

social: “lo seguían haciendo ¿Por qué lo hacían? ¿Por qué se les olvidaba o porque era premeditado? Era premeditado porque hay un grupo que no acepta este tema” (Director, entrevista individual ). Esta percepción se repite también en otros actores entrevistados.

Por último, a pesar de que el establecimiento respeta la orientación de género de los estudiantes, los y las docentes y equipo directivo son reticentes a aceptar la importancia del reconocimiento de las características de las personas LGBTI por dos razones. La primera, que aparece solo en un docente, se relaciona con la idea de que la sigla LGBTI se relaciona con la identificación de una parte de la población con preferencias o intereses, más que con necesidades o experiencias similares de un grupo específico. La segunda, que es compartida por la mayoría del personal del establecimiento, se vincula con la creencia de que todos somos diversos y que categorizar a los estudiantes por su identidad de género puede ser restrictivo. Esta idea se desarrollará en mayor detalle en las narrativas sobre orientación sexual y diversidad.

#### *4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual*

Existe una aceptación explícita respecto a la orientación sexual (sin mencionar alguna en específico) que no se identifica dentro de la categoría heterosexual en el establecimiento lo que se evidencia en las entrevistas con el equipo directivo, equipo psicosocial, docentes, apoderados y estudiantes. Al igual que el conocimiento sobre temas de identidad de género, son los y las estudiantes quiénes a juicio de los adultos presentan mayor aceptación y conocimiento sobre la diversidad sexual, lo que atribuyen a la generación a la que pertenecen. Por otro lado, todo el personal del establecimiento demuestra conocimiento sobre categorías relacionadas con diversidad sexual, por ejemplo, lesbianas, gays, bisexuales, al igual que los apoderados. Estos últimos vinculan su conocimiento sobre estos temas con experiencias previas cercanas de familiares o amigos.

Todos los entrevistados, con excepción de los asistentes de la educación, muestran una aceptación activa de la diversidad sexual. Esta aceptación se vincula con la necesidad de adaptarse a los y las estudiantes y la visión institucional liderada por el director. De acuerdo al equipo directivo, el proyecto institucional del liceo establece el respeto y el reconocimiento por la diversidad en general, la que, según el equipo directivo, los estudiantes y el equipo psicosocial se traduce en prácticas que se basan en el respeto por la diversidad sexual y de género.

Si bien existe un reconocimiento y aceptación explícita de la diversidad sexual a nivel institucional, también se identificaron discursos que tienden a invisibilizar las diferencias y otros, centrados en los asistentes de la educación, que tienden a tolerar las diferencias puesto que es el mandato desde dirección, pero que se resisten a aceptarlas de manera personal.

Respecto a la invisibilización de las diferencias, por un lado, algunos de los docentes y miembros del equipo psicosocial señalan la importancia de contar con el término LGTBI que permita reconocer la diversidad sexual. Uno de los docentes menciona por ejemplo:

*“cuando yo escuchaba la palabra gay, para mí no significaba nada diferente, para mí todas las personas son iguales, pero después de un tiempo me he dado cuenta que si tengo que hacer la significación necesaria por los procesos que viven cada una de esas personas, que no es fácil, no es una persona común y corriente, que se desarrolla en un... bueno para todos nuestro contexto puede ser de repente... como decirlo, se me fue la palabra exacta... hostil”. (Docente, entrevista a actor clave).*

Sin embargo, el equipo directivo, algunos docentes y miembros del equipo psicosocial señalan que esas diferencias no importan al momento de enseñar y de relacionarse con los estudiantes, por lo que estas categorías no debiesen ser relevantes. De cierta forma, en la búsqueda de la igualdad del trato se invisibilizan las diferencias, apelando a que todas las personas son iguales, como menciona otra docente: “uno no trata personas por “a ya, tú eres “hetero”, tú eres... uno no anda etiquetando a las personas (...) no hay que darle tanta importancia, como lo vemos tan naturalizado acá en el liceo, en el trato que uno tiene con las y los estudiantes”. (Docentes, grupo focal). Esta perspectiva es compartida por los y las estudiantes, quienes en el grupo focal, señalan no darle mucha importancia, por ejemplo, a la homosexualidad, ya que no existe discriminación y todos son tratados por igual. Por otro lado, la negación a visibilizar las distintas orientaciones sexuales, según los mismos estudiantes, hace que éstas no sean consideradas relevantes y que no se aborden de manera específica a nivel curricular ni en los documentos institucionales. Como lo señala una de las estudiantes: “Como que el tema de la sexualidad no se abarca mucho, por ejemplo si tú

le decí a alguien que soy gay o yo soy lesbiana etc. Ellos te dicen ¡Ah ya que buena! Y cambian el tema”. (Estudiantes, grupo focal).

Por otro lado, existe una posición que aparece abiertamente discrepante con la visión institucional respecto a la aceptación de la diversidad sexual. En la entrevista grupal, algunos de los asistentes de la educación muestran sus diferencias con la visión del establecimiento señalando que a pese a no ser correcto disentir en público sobre la aceptación de la diversidad sexual, ellos mantienen sus creencias a nivel interno o familiar. Expresan además malestar por la forma en que se aborda el disenso, señalando que no es posible manifestar estas opiniones sin ser tildado de homofóbico. Por ejemplo, comentan:

*“yo construyo a mis hijos desde la perspectiva, valor o principio que yo veo, eso no tiene que ser perjuicio para el resto pero lamentablemente hoy en día pareciera que eso es perjudicial para el resto, si yo me pongo en una comisión de ideología de género y digo “no, yo creo que en el matrimonio de un hombre y una mujer no más”, este “gallo” es homofóbico, este tipo no tiene tolerancia y eso que antes era prejuicios para ellos ahora viene a ser prejuicioso para mí y yo digo ¿Por qué?”. (Asistentes, entrevista grupal).*

A pesar de su posición, el asistente de la educación expresa que en los espacios de interacción social e influenciado por las nuevas disposiciones del MINEDUC y del establecimiento, se relaciona con respeto con las personas que se identifican dentro de la diversidad sexual, pero sin que esto afecte la crianza de sus hijos, ni sus valores, es decir, muestra una actitud tolerante, pero no de aceptación.

#### *4.1.3. Narrativas sobre diversidad*

Tanto en los discursos de los entrevistados como en los documentos institucionales el respeto por la diversidad aparece como un elemento distintivo del establecimiento. Sin embargo, se aprecia una tendencia hacia la invisibilización de la diversidad de género y sexual, puesto que se plantea la diversidad como un abstracto que no implica distinciones específicas sino que está compuesto de muchas particularidades.

En los documentos institucionales el establecimiento declara que su misión se orienta al respeto de la diversidad y los principios de justicia, solidaridad, pluralismo, no discriminación y democracia (Misión establecimiento, página web del establecimiento). En el liceo además se visibilizan y se enuncia el respeto por las diferencias de los estudiantes en diversas áreas como por ejemplo ritmos de aprendizaje, nivel socioeconómico, opciones personales, vocación, etc. y se menciona el compromiso con el trabajo por la inclusión de éstas como parte de su concepción de educación pública (historia liceo, página web). El establecimiento también promueve su deseo y compromiso con que los principios declarados sean compartidos por toda la comunidad, incluyendo los apoderados y estudiantes, en un ambiente de “libertad responsable” en la que las creencias, discursos y acciones sean coherentes (Misión establecimiento, página web).

Se puede apreciar en el establecimiento una narrativa ampliamente compartida de manera transversal, relacionada con la idea de diversidad como un concepto que engloba todas las diferencias individuales, sin relevar de manera especial la diversidad de género y sexual. Esta narrativa es explicitada por el equipo directivo, el equipo psicosocial, apoderados y los docentes y es expresado en la siguiente cita “cuando nosotros hablamos de diversidad nos referimos a un todo. Nosotros no apuntamos solo a lo sexual. En el fondo somos todos distintos”. (Equipo directivo, entrevista grupal).

De manera consistente con este planteamiento, el equipo directivo del liceo menciona el compromiso de la visión institucional con el respeto por la diversidad, señalando que la diversidad sexual y de género debe ser incluida pero al mismo tiempo equiparándola con otro tipo de diversidades. Esto se concretiza en la afirmación del director que señala: “aquí se respeta al otro como es independientemente de sus características económicas, físicas, de género, raza, es, no hay discusión en eso, pero lo hemos ido discutiendo, vuelvo a insistir, ni siquiera lo debiésemos discutir” (Director, entrevista individual). Esta idea también tiene efectos concretos, por ejemplo, en los documentos institucionales, donde si bien se define el *bullying* homofóbico, no existen acciones, procedimientos o protocolos o personal específico para trabajar con estudiantes LGTBI (Manual de convivencia). La idea que subyace en esta aproximación hacia la diversidad es que todos y todas las estudiantes son diferentes, por lo cual, centrar demasiada atención a aspectos de relacionados con la diversidad sexual y de género pudiese ser una forma de establecer diferencias o discriminar. Esto se manifiesta en la siguiente cita:

*“E: ¿Ustedes sienten que dentro de sus labores tanto en el aula como fuera de ella están apoyando y contribuyendo a los estudiantes y a las estudiantes pertenecientes a la diversidad sexual?*

*G: Si, respetando. // Claro, con el trato que uno les da, tanto respeto mutuo que uno tiene. // Claro y poniendo las exigencias que se les pone a todos los alumnos. No haciendo una diferencia porque tiene otra condición tratarlo de otra forma sino que hay normas generales que son de buena convivencia que uno tiene que inculcarle a todos los alumnos...Si los trata alguien es como si los segmentara a las personas, un grupo más pequeño y ahí haría la diferencia creo yo”.*  
*(Docentes, grupo focal).*

Esta manera de entender la diversidad se relaciona con la forma en que se concibe la inclusión educativa. Tal como señala uno de los directivos, el compromiso general que el establecimiento tiene con la diversidad permite que todos los estudiantes, independiente de cual sea su problemática, se sientan acogidos. De igual manera, un miembro del equipo psicosocial señala que la inclusión a la diversidad sobrepasa los límites de la diversidad de género y sexual: “no es solo la igualdad de género, inclusión es la inclusión de etnia, socioeconómica, de género, racial, todo eso es la inclusión, alguna discapacidad, eso es la inclusión. Ni siquiera debería hablarse o sea si hablamos de inclusión es porque no hay inclusión”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal ). Esta crítica a la palabra inclusión se repite también en la entrevista con el director y el equipo directivo, en las que se señala que hacer alusión a ella remite a una forma de segregar o hacer diferencias, indicando que la palabra que mejor expresa la visión del establecimiento es la aceptación de la diversidad:

*“el mismo concepto de inclusión a mí en lo personal no me gusta, porque encuentro que segrega, cuando se habla de inclusión se habla de las lesbianas, los gays, las personas que tienen discapacidad pero en el fondo creo que nosotros apuntamos a otra cosa, apuntamos a la diversidad, todos somos diversos, nadie es igual a otro, tenemos que*



*aceptarnos, no importa si el otro es gay, “hetero”, es minusválido, si no es minusválido, no importa”. (Equipo directivo entrevista grupal).*

La aceptación de la diversidad sexual y de género en el liceo, ya sea desde una perspectiva que la identifica como una forma de diversidad específica o desde su invisibilización bajo el “paraguas” de diversidad e inclusión, es parte del escenario actual del establecimiento que contrasta con el del pasado del liceo y se materializan en prácticas concretas.

#### **4.2. Prácticas**

En esta sección se abordan todas aquellas acciones desarrolladas por el establecimiento educativo, o por los actores que forman parte de la comunidad escolar (equipo directivo, docentes, asistentes, alumnos, apoderados, DAEM, Ministerio de Educación), con cierta frecuencia, formalidad y/o sistematicidad para abordar la diversidad sexual y de género de sus miembros. Constituyen una materialización de las narrativas expresadas en los actores del establecimiento en acciones relacionadas con el tema.

Las prácticas que se reportan de manera más frecuente por los entrevistados se relacionan con aquellas destinadas a la sensibilización y el reconocimiento de los y las estudiantes LGTBI, mientras que en menor medida se realizan acciones de reparación. Las prácticas de sensibilización se orientan principalmente a los adultos que son parte del personal del establecimiento, lo que es coherente con la percepción de los entrevistados de que la generación de los estudiantes está más familiarizado y es más abierto a la diversidad de género y sexual: Tal como relata uno de los docentes: “como somos de otra generación nos hace falta que nos recuerden entonces por eso se hacen estos momentos de retroalimentación” (Docentes, grupo focal). Estas acciones de sensibilización son realizadas por organizaciones externas relacionadas con temas LGTBI. Dentro de las prácticas de reconocimiento más destacadas por los y las entrevistadas están las de la utilización del nombre social y la vestimenta acorde a la identidad de género de los y las estudiantes. En este análisis se identifican los objetivos y tipos principales de prácticas institucionales destinadas a abordar temas de identidad de género y orientación sexual, su modalidad (dentro o fuera del curriculum escolar), los participantes y los actores responsables de ellas.

#### 4.2.1. *Objetivo y tipos de prácticas*

Las prácticas del establecimiento incluyen acciones con objetivos de sensibilización del tema LGTBI a la comunidad educativa, reconocimiento y reparación.

En cuanto a las prácticas de sensibilización se han realizado talleres respecto a identidades LGTBI orientados a la comunidad educativa. Todas las entrevistas recogidas relatan que estas instancias fueron realizadas por la Fundación Renaciendo a partir de un contacto realizado por el director del establecimiento y estuvo dirigido a docentes, directivos, asistentes de la educación, miembros del equipo psicosocial e inspectores. Estas instancias son valoradas por la mayoría de los asistentes. El director destaca la instancia por su carácter reflexivo que sirvió como puntapié inicial para el trabajo que el liceo desarrolló durante el año: “general, un trabajo donde hubo hartas preguntas y donde muchos salimos confundidos y que la idea era esa. Duró unas tres horas, donde era la inducción o el apresto al trabajo donde viene todo el proceso durante el semestre para ir finiquitando y actualizando hartas cosas” (Director, entrevista individual ). El docente entrevistado como actor clave en el establecimiento coincide en que el taller permitió el debate de ideas y señala que parte del profesorado estaba familiarizado de antemano con la temática de diversidad sexual y de género, realizando prácticas de respeto por estos y estas estudiantes, siendo la instancia del taller una reafirmación de la nueva política de la institución.

A pesar de valorar la información recibida en estos talleres, los asistentes de la educación, grupo donde se identifican narrativas de tolerancia sin aceptación activa de temas LGTBI, explicitaron algunos cuestionamientos respecto a las estrategias utilizadas por el relator. Mencionan que, aunque algunos estudiantes transgénero del liceo participaron del taller dando su testimonio, lo que califican como un acto de manipulación que intenta cambiar creencias utilizando la culpa como movilizador.

*“Ahora, partió su charla con una manipulación del porte de un buque, dieron el testimonio de dos alumnas nuestras que son trans.... entonces después el parte diciendo “agradezco la valentía de estas niñas” de estos niños, perdón, “porque a pesar de todo el rechazo, a pesar de toda la discriminación”, entonces yo dije paremos porque en definitiva yo no puedo iniciar una charla donde quiero imponer o*

*presentar una temática en donde lo primero que hago es manipular la cabeza de la gente como haciendo sentir culpable a la gente... es terrible, es penoso, el Estado se tiene que hacer cargo de esas cosas,... pero no puede traspasar una carga emocional producto de una situación puntual, no creo que todos los niños trans pasen por eso".*  
(Asistente, entrevista grupal).

Las instancias de sensibilización orientadas a los estudiantes son escasas, por lo que en el grupo focal de los y las estudiantes se menciona la necesidad de realizar jornadas, charlas, talleres, foros a nivel de cursos y donde entregue información impresa. Una de las pocas jornadas de sensibilización destinadas a los estudiantes, que el equipo directivo identificó como relevante, fue un seminario de identidad de género destinado a los estudiantes de párvulo, que en sus talleres acepta estudiantes de sexo masculino aunque formalmente no pueden optar a la especialización técnico profesional. Además, los y las estudiantes, así como una de las apoderadas de un estudiante transgénero entrevistado, indican que en el establecimiento se realizará una charla sobre el tema para los y las estudiantes a cargo de dos estudiantes trans del liceo. La apoderada menciona: "al Carlos y al Roberto le pidieron que antes que ellos se fueran pasaran por los cursos hablando el tema, como una charla porque como ellos son transgénero que mejor que ellos hablar del este" (apoderada de estudiante trans, entrevista individual). La creencia de que los estudiantes son los más indicados para discutir y organizar jornadas de trabajo con sus pares sobre temas LGTBI se repite en el equipo psicosocial del establecimiento:

*"en el fondo los chiquillos son más preparados que todos los adultos, por eso es que hicimos una reunión con el Director para que naciera precisamente desde ellos, cuáles son las necesidades que ellos tienen, nosotros tenemos muchas ideas pero en el fondo no sabemos si necesitan lo que nosotros pensamos. Entonces ellos quedaron de acuerdo porque ellos tienen mucho interés en hacer charlas, explicarles a sus compañeros desde su perspectiva y se les dijo que si, nosotros les vamos a brindar toda la ayuda que ellos necesiten pero ellos tienen que*

*juntarse, preparar la jornada”.* (Entrevista grupal equipo psicosocial, liceo técnico municipal).

Los y las apoderadas no han participado de instancias de sensibilización, sin embargo, las apoderadas de los dos estudiantes trans entrevistadas señalan que son apoyadas de manera individual por la terapeuta del liceo en el proceso de tránsito de sus hijos.

Otra forma de sensibilización sobre la temática LGTBI es la autorización a nivel institucional para que los y las estudiantes expresen su orientación sexual abiertamente en espacios públicos del establecimiento, lo que se contrapone totalmente con el ambiente homofóbico previo al cambio del establecimiento de liceo femenino a mixto. Según el equipo psicosocial, los estudiantes actualmente pueden, por ejemplo, tomarse de la mano, mientras que antes eran perseguidos e insultados verbalmente. Este cambio ha generado una especie de “buena fama” para el establecimiento, en el que son reconocidos por sus prácticas de convivencia escolar y cuyos visitantes reconocen un cambio en sus prácticas.

Por otro lado, la promoción del uso del nombre social de los estudiantes es una de las forma más significativas de reconocimiento de las identidades LGTBI para los y las estudiantes trans. Según el director, este tema se abordó con los docentes como una forma de responder a los estudiantes trans que son parte del establecimiento. El director, en un consejo de docentes, dio la instrucción de tratar a los estudiantes por su nombre social. Los principales problemas se generaron con algunos asistentes de la educación quienes se resistían a hacerlo, lo que fue explicitado como una experiencia dolorosa por parte de dos estudiantes trans en los talleres de sensibilización con el personal del establecimiento. Por otro lado, los docentes señalan que dos aspectos claves para instalar en el establecimiento el uso del nombre social son la empatía y la información oportuna respecto al cambio de nombre.

Tanto estudiantes transgénero como sus apoderados reportan la importancia del uso del nombre social en el establecimiento por parte de docentes y estudiantes. Esta práctica de reconocimiento se asocia con emociones de orgullo y felicidad, así como la sensación de logro, lo que contrasta con el dolor generado por la resistencia a el uso del nombre social por compañeros y personal del establecimiento. En las palabras de un estudiante: “me sentí súper bien porque era un cambio genial, porque aparte se los había contado a mis amigas pero en parte me seguían llamando del mismo nombre es cosa de acostumbramiento pero en parte dolía, pero que una persona te lo dijera jera la mejor felicidad del mundo!” (Estudiante trans, entrevista individual ).

Además, la institución ha promovido el reconocimiento de la comunidad LGTBI a través de la autorización a las y los estudiantes del uso de vestimenta según su identidad de género y su orientación sexual. Todos y todas las entrevistadas coinciden en que esta práctica, intencionada desde dirección, posibilita la elección de vestimenta en el uso diario del uniforme, actividades artísticas y culturales del establecimiento y en las ceremonias de graduación. El equipo directivo, los docentes y apoderados destacan que los y las estudiantes son respetuosos con sus compañeros. El equipo directivo atribuye la actitud de sus estudiantes al claro lineamiento institucional de aceptación de la diversidad que se ha promovido y transmitido desde dirección. Por otro lado, los estudiantes trans entrevistados y sus apoderadas señalan que para utilizar el uniforme que deseaban según su identidad de género debieron pedir autorización a dirección, lo que a veces resultó ser un proceso difícil y no exento de tensión. Incluso uno de los estudiantes trans comenta que necesitó una autorización de parte de la psicóloga del establecimiento para utilizar el uniforme tradicionalmente vinculado con el sexo masculino. Una apoderada de un estudiante trans menciona además que: “me costó un mundo que aquí el liceo se diera cuenta de que Carlos era Carlos y no era la María. Porque a ella nunca le gustó el Jumper, nunca, era un show vestirlo. (...) Yo en segundo año opté por comprarle todo el uniforme de hombre, me hicieron show y le dije él se siente más cómodo” (Apoderada de estudiante trans, entrevista individual). Esta situación muestra las tensiones presentes en las prácticas de una institución con narrativas que abiertamente se enmarcan en la aceptación de la diversidad de género y sexual.

En la misma línea, los docentes entrevistados destacan la perspectiva de inclusión en la institución en que se cuestiona la relación tradicional entre sexo, género y área de interés, pudiendo los estudiantes participar en las actividades extra-programáticas que les interesan, así como en los talleres de especialidad y especializaciones del liceo técnico profesional. Esto con excepción de la especialidad de párvulos en que se les explica a los estudiantes que es probable que después tengan dificultades para realizar sus prácticas y ejercer su especialización.

Respecto a las prácticas de reparación, aunque en el establecimiento se reporten pocos incidentes de violencia, los documentos institucionales describen las prácticas que se deben implementar en estos casos. Sin embargo, no existen prácticas específicas que se realicen en caso de que la violencia escolar esté asociada a la identificación de los y las estudiantes a la comunidad LGTBI. El protocolo de actuación frente a la violencia, acoso y maltrato escolar tipifica las acciones homofóbicas dentro del maltrato a otros grupos marginalizados:

*“El daño puede ser de diversa índole... Acoso racial, xenofobia o homofobia o por presencia de discapacidad dirigido a colectivos de personas diferentes y que por tanto no responde a la norma homogénea (inmigrantes o minorías étnicas, alumnos diferentes...): usar frases racistas, estereotipadas o despectivas”. (Manual de convivencia, s/f: 32).*

Ante estos eventos, se contemplan acciones preventivas, de mediación y acciones disciplinarias. Estas acciones están a cargo de inspección y MECE e incluyen planes de intervención, comunicación a familias y docentes y seguimiento (Manual de convivencia). No obstante, el protocolo de actuación no contempla procedimientos o intervenciones específicas para acciones de violencia o discriminación homofóbicas, es decir, ante estas acciones se establecen los mismos procedimientos consignados para otros tipos de violencias categorizadas dentro de la etiqueta de “violencia y acoso o maltrato escolar” (Manual de Convivencia). De acuerdo a los docentes y directivos, las prácticas del establecimiento relacionadas con la resolución de conflictos entre sus actores se enfocan desde una perspectiva del diálogo tanto con la persona que ejerce violencia o discrimina como con la persona que es víctima de la situación. Esta perspectiva se explicará en detalle en la sección de experiencias en la que se hará mención a un caso concreto de violencia contra un estudiante trans en el establecimiento.

#### *4.2.3 Modalidad de las prácticas*

De acuerdo con la evidencia recabada, la forma en que se abordan las temáticas LGTBI en el establecimiento se expresa tanto en espacios curriculares como extracurriculares. A nivel curricular, la formación en relación a temas de género y diversidad sexual es predominantemente escasa y circunstancial, quedando sujeta a la motivación e interés de cada docente, destacándose como una excepción los esfuerzos realizados por el departamento de lenguaje. En las entrevistas se menciona que la falta de institucionalidad en la incorporación en esos temas en las clases se relaciona con las pocas orientaciones en el establecimiento, el menor número de horas de la asignatura de biología en los liceos técnico-profesionales y los escasos lineamientos entregados desde el MINEDUC para abordar estas temáticas en el currículum. Docentes y directivos mencionan que los planes y programas del MINEDUC no abordan temas de diversidad sexual y de género. Los docentes señalan que los programas de orientación se centran en temas de consumo de drogas y alcohol, mientras que el director menciona que

los temas de sexualidad en la asignatura de biología se abordan desde la reproducción y la prevención de enfermedades venéreas.

Una de las pocas instancias curriculares en donde se ha abordado las temáticas LGBTI han sido las clases a cargo del departamento de lenguaje, en las entrevistas con estudiantes y docentes se señala que por ejemplo se hizo un control de lectura sobre el “bus de la libertad”, reflexionando con los y las estudiantes sobre sus implicancias. Se relata además la incorporación de temáticas relacionadas con género, a través de controles de lecturas sobre cómo se construye la mujer en el matrimonio y la influencia cultural en los roles y comportamientos según sexo. Ningún otro docente de otro subsector mencionó un trabajo sistemático sobre temas LGTBI. En la asignatura de ciencias, la docente relata que se aborda temas de sexualidad con los estudiantes de manera circunstancial y con un enfoque centrado en una perspectiva biológica y no cultural, enfocándose en aspectos reproductivos. Este enfoque no es coherente con la narrativa predominante en el establecimiento respecto a la aceptación de la diversidad sexual y de género. La docente señala:

*“ha sido un poco complicado, yo les explico la parte de reproducción y yo les explico que tengo que hablar de hombre y de mujeres porque es la posibilidad que yo veo en la reproducción, no hablar la parte de género porque como ellos se sienten identificado no es lo que yo puedo explicar, yo puedo hablar de cómo mantener la especie o la reproducción biológica..., no implica sentimiento ni ninguna de esas cosas”. (Docentes, grupo focal).*

Además, de acuerdo a lo relatado por el director, el tiempo destinado a abordar estos temas es escaso, dado que en los liceos técnico-profesionales las horas destinadas a la asignatura de biología son mínimas.

El director del establecimiento también menciona que la temática de la diversidad sexual en el aula es abordada de manera circunstancial a través de recursos pedagógicos que envía el MINEDUC o el Departamento de Mediación y Convivencia del establecimiento, siendo estos implementados por los profesores jefes. Sin perjuicio de lo anterior, en las entrevistas con los y las docentes estas acciones no se mencionaron.



A nivel extracurricular, existen dos formas en que la diversidad de género y sexual es abordada en el establecimiento: a través del apoyo del equipo psicosocial a los y las estudiantes y sus familias y la participación de estudiantes LGTBI en las actividades artístico culturales respetando su identificación de género. Los estudiantes trans entrevistados y sus apoderados mencionan la relevancia de la terapeuta del establecimiento como un actor de apoyo en el proceso de aceptación de la identidad de género y sexual, señalando además que mantienen una comunicación constante con ella. También se menciona el rol del equipo de psicosocial para abordar temáticas de diversidad sexual y de género a nivel grupal, por ejemplo actuando a nivel de grupo curso, no de manera sistemática, sino cuando se ha considerado necesario intervenir. El equipo psicosocial relata:

*“Hay un acompañamiento más individual y grupal en el sentido si es necesario entrar a un curso a explicar conceptos, contextualizar para que ellos puedan entender, pero tiene que ver con lo que te explicaba anteriormente, pensamos que todo tiene que ser de forma natural, tiene que haber un trabajo pero ese trabajo tiene que ser paulatino”.*  
(Equipo psicosocial, entrevista)

La participación de estudiantes LGTBI en las actividades extracurriculares expresando su identidad de género de manera abierta ha sido fomentada por la dirección y los docentes de manera regular y en eventos específicos como el acto de aniversario. Esta decisión se enmarca dentro de la aceptación por la diversidad declarado en el PEI y es promovida por el establecimiento. Además, se considera tanto por directivos como por el equipo psicosocial como una forma de fomentar el desarrollo integral del estudiantado a través de acciones de esparcimiento y aceptación. El equipo directivo menciona:

*“el establecimiento entrega distintas áreas, distintos apoyos para que los niños representen toda su autonomía, su autoestima, tenemos los talleres de las especialidades, talleres artísticos, gimnasia artística, distintas formas de expresión que ellos pueden demostrarse tal cual son. Hay distintas actividades donde hay chicos que quieren transfor-*

*marse, los talleres de bandera, bailan y salen chicos pintados, felices, nadie los molesta, es aceptado, entonces eso también favorece un poco para que los chicos se sientan parte, se sientan aceptados y que los otros niños también vea que el liceo los acepta. Hay tolerancia con respecto a todo lo que ellos quieren ser”. (Equipo directivo,).*

Estas instancias son valoradas por la comunidad educativa. Al referirse a la participación de estudiantes trans en los actos escolares utilizando vestimenta de acuerdo a su identidad de género, docentes y directivos mencionan que los estudiantes se mostraron respetuosos y animados con la performance de sus compañeros. Por otro lado, los y las apoderadas entrevistados evidencian una sorpresa inicial pero valoran estas instancias destacando la actitud de aceptación de los y las estudiantes con sus pares atribuyéndolo a un cambio generacional:

*“conocimos a un niño que se vistió de mujer y una niña que se vistió de huaso, pero se veía súper bien, y representó súper bien su personaje. Le gustaba, pero a raíz de eso yo quiero dar el ejemplo que si ellos aceptan, lo toleran y lo comprenden y respetan los espacios de sus amigos y compañeros del liceo nosotros no tenemos por qué asustarnos o sorprendernos. Estamos en otro siglo” (Apoderados, entrevista grupal).*

#### *4.2.4 Actores que realizan las prácticas*

Al momento de relatar de acciones realizadas por el establecimiento para integrar a los estudiantes LGBTI dos actores son identificados como relevantes por los entrevistados. El primero, el director del establecimiento quién ha liderado las acciones institucionales de aceptación de la diversidad de género y sexual, y segundo, los y las docentes que han generado relaciones de confianza con los y las estudiantes.

Tal como se ha mencionado de manera transversal en este reporte, el director ha sido un agente clave en el proceso de aceptación de estudiantes LGBTI en el establecimiento y el desarrollo de prácticas de aceptación de ellos y ellas. Por ejemplo, las apoderadas de estudiantes trans mencionan que el director ha sido un actor decisivo en el proceso de tránsito de los estu-

diantes, escuchando sus demandas, desarrollando acciones que permitan su inclusión en el establecimiento y transformando el liceo en un espacio seguro para los estudiantes. Así pues, una de las apoderadas menciona que su hijo tuvo “una reunión con él director y querían ver si ponían baños para ellos, así me dijo ella. Tuvo un desayuno con él y el director la acogió bien, porque habían varios que no querían darse a conocer y por él empezaron a salir”. (Apoderado estudiante trans, entrevista individual).

El interés por los cambios estructurales necesarios para integrar a las personas trans en el espacio educativo es un tema promovido e iniciado por el director, quien además buscó ayuda en una fundación externa para discutir temáticas LGTBI con el personal del liceo. Su interés e iniciativa para abordar estos temas y apoyar a sus estudiantes se enmarca dentro de su visión ética educativa, mencionando que: “Nadie tiene el derecho a criticar o a crear un prejuicio en torno a cómo tú eres asumido como persona. Es decir, nadie tiene el derecho de decirle a un niño: “tú eres mariquita” porque te gustan jugar con las niñas, porque el grupo humano que estoy viendo, todos los seres humanos tienen los mismos derechos”. (Director, entrevista individual).

Esta visión instaurada en el establecimiento por el director y sus lineamientos es respetada y compartida por el cuerpo docente, quienes son considerados por gran parte de la comunidad educativa como agentes de alta confianza para el estudiantado, a los estos y estas que pueden recurrir para manifestar sus necesidades. Por ejemplo, se señala que los y las estudiantes conversaron con los y las docentes para comentarles sobre el cambio de su nombre social. También son los y las docentes quiénes a través del uso del nombre social de los estudiantes han validado la transición de sus estudiantes dentro del establecimiento, lo que ha resultado significativo para los y las estudiantes, sobre todo en momentos que los asistentes de la educación insistían en identificarlos con su nombre social. Esto es consistente con el relato del docente entrevistado como actor clave en el establecimiento que señala que la base para la aceptación de la diversidad es la comunicación y la confianza, señalando además que estos son elementos comunes en el cuerpo docente quienes comparten la preocupación por apoyar a los y las estudiantes LGTBI.

Según el equipo directivo, existe una visión institucional que se materializa en acciones institucionales de aceptación a la diversidad sexual y de género que en general son compartidas por el personal del establecimiento. La institucionalización de dicho discurso y su transferencia a los estudiantes ha permitido que los propios actores pertenecientes al liceo no puedan identificar alguna situación de violencia física en torno al tema LGTBI en la

comunidad educativa, ya que señalan que estas conductas no son aceptadas. De hecho, esta perspectiva de aceptación se considera parte del sello del establecimiento. Sin embargo, se reconoce por parte de los docentes y directivos que no ha sido fácil y que queda bastante por avanzar en esta área. Uno de los docentes señala: “Yo creo que igual nosotros estamos en una mirada muy particular, una mirada muy distinta a otros establecimientos educacionales con respecto a lo que es la diversidad en general, ahora ese es un largo camino que se ha recorrido y que yo creo que nos falta mucho por recorrer... Ha sido un camino bien largo... ha sido una pelea constante desde mucho tiempo”. (Docentes, grupo focal). El director menciona además que el correlato práctico del ideal del establecimiento depende de la resistencia frente a los patrones culturales dominantes, en los que existe prejuicio, y la preparación para abordar temas de diversidad sexual y de género, en un contexto como el chileno en que existe poco desarrollo profesional en el área.

En esa misma línea, el equipo psicosocial menciona que frente a todos los cambios institucionales impulsados por la iniciativa del director es necesario ir con cautela para posibilitar su permanencia y sostenibilidad. Señalan por ejemplo, que frente a un escenario de resistencia por parte de un docente, los lineamientos institucionales claros son esenciales, puesto que concretizan acciones institucionales específicas, como por ejemplo, abordar la temática de diversidad sexual en el primer consejo de profesores del año o contar con el equipo del departamento de mediación para explicar a los docentes la transición de los estudiantes trans. El equipo psicosocial menciona: “no basta con voluntad, porque siempre en este tipo de trabajo no bastan las voluntades individuales, y eso lo tenemos claro, sino que tiene que haber y es un trabajo que va desde los objetivos que tenga la institución y que todos van allá por un objetivo que es en común.” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).

### *4.3. Experiencias*

Las experiencias, a diferencia de las prácticas, comprenden todos los eventos específicos que hemos pesquisado en relación con la identidad de género, la orientación sexual, o la diversidad en sentido amplio y la respuesta institucional a estos eventos, incluyendo los recursos de apoyo que se han utilizado, sus consecuencias y la valoración que realizan los diversos actores de estas formas de abordaje.

#### 4.3.1 Violencia simbólica y experiencias de discriminación:

Pese a existir una idea generalizada en los miembros de la comunidad educativa de que no existen experiencias de violencia en el establecimiento, algunos relatos evidencian lo contrario. Según el equipo directivo, docentes y estudiantes, uno de los agentes más resistentes dentro del liceo para implementar las políticas institucionales de aceptación de la diversidad son los asistentes de la educación, quienes tienden a negarse a utilizar el nombre social de los estudiantes. La idea de garantizar el reconocimiento de las distintas identidades de género y la orientación sexual de los estudiantes es una apuesta de la institución que surge a partir del trabajo del director, que postula la necesidad de institucionalizar una visión que se contraponga a los actos de violencia incluso a nivel de lenguaje (discursivo). La preocupación del director por la violencia hacia los estudiantes identificados dentro de la diversidad de género y sexual surge de su experiencia como docente siendo testigo de tratos discriminatorios hacia personas LGBTI incluso en las reuniones de profesores. Sin embargo, actualmente en el establecimiento no se reportan episodios de violencia física ni psicológica desde los y las docentes a los y las estudiantes. De hecho, los docentes incluso plantean que una persona que no acepta la diversidad sexual y de género debería replantearse si puede trabajar en este liceo que promueve la aceptación a la diversidad.

Pese a existir una suerte de institucionalización de una perspectiva que promueve la no violencia, es posible observar en el relato de los estudiantes la existencia de un trato vejatorio en el lenguaje entre pares para referirse a las personas LGBTI el que ha sido naturalizado en el establecimiento. Al momento de realizar una actividad en el grupo focal con estudiantes se les pidió que escribieran las palabras que han escuchado que se utilizan en el liceo para referirse a las personas LGBTI, siendo sus respuestas: “Maricón, Maricón Cecilio, Fleto culíao, maricón culíao, cola fleto, maricón Cecilio, fleta culiá, maricón, fleto, hueco, cola, maricón Zamudio, fleto, hueco, hueca, fleta, culiá, culíao, colita, marica, chupa pico, polla, hueco cola, cotito, traga sables, lambón”. Esta información emergente coincide con las experiencias previas de los mismos estudiantes que mencionan que a veces se naturalizan bromas que son realidad formas de violencia

*“la otra vez estábamos en mi curso pasando una hojita con tu nombre todos iban colocando como características tuyas y al final cuando me llegó la hoja, salía una guachita rica, fleta chupa choro. Yo quedé así*

*como loco está bien que en un momento te digan flete alguna hueva porque yo también lo hago cachay, pero que te pongas eso te afecta”.*  
(Estudiantes, grupo focal).

La reducción de la identidad a la práctica sexual es una manifestación de violencia simbólica que refuerza la discriminación de los estudiantes LGBTI en el liceo, fenómeno que se esconde bajo la normalización de este tipo de lenguaje entre pares en la institución.

No se relatan experiencias de discriminación frecuentes en el establecimiento. No obstante, los miembros de la comunidad relatan episodios específicos o anecdóticos que han sido manifestados abiertamente por miembros del personal o apoderados. Las apoderadas de estudiantes trans entrevistadas y los y las estudiantes mencionan, sin embargo, las dificultades iniciales para ser autorizados para utilizar uniforme acorde a su identidad de género. A pesar de estos episodios, los y las entrevistadas coinciden en que el establecimiento es un lugar seguro para los estudiantes LGTBI, un lugar en el que son aceptados. Esto contrasta con lo que sucede en otros espacios públicos diferentes al liceo.

Por parte de los apoderados, los directivos recuerdan un episodio en que uno de estos realizó comentarios homofóbicos en un recreo y otro dejó un reclamo anónimo en el establecimiento por el uso de baños de niñas por un estudiante trans. Este episodio fue utilizado para explicitar el apoyo de la dirección a la estudiante. El equipo directivo comenta: “fue anónimo, el inspector Manuel lo recibió, dijo que el apoderado no quiso dejar el RUT, hizo solo una firma, no su nombre pero que fue porque estaba molesto porque la Camila entraba al baño de niñas, desde ahí se le explico que en el fondo era una niña, si ella quería entrar al baño de niña lo iba a hacer”. (Equipo directivo, entrevista grupal).

Por parte de los miembros del personal, los y las entrevistados mencionan a los asistentes de la educación e inspectores como los responsables de estos actos. Los y las estudiantes entrevistadas relatan, por ejemplo, a inspectores que no les gusta que los hombres usen maquillaje y se los expresan directamente. Uno de los acontecimientos más violentos dentro de la institución, que involucró a un estudiante LGTBI, que fue relatado en casi todas las entrevistas, fue un acto de discriminación ejercido por parte de una asistente de la educación a un estudiante trans durante un acto de aniversario del establecimiento. El asistente de la educación se mostró abiertamente en desacuerdo por la visibilización de los estudiantes trans, quienes vestían de acuerdo a su identidad de género, interfiriendo en el espectáculo

y gatillando que este no se concluyera. Esta situación, es explicada por los entrevistados por las creencias religiosas y la edad de la asistente de la educación. El director relata el episodio de la siguiente manera: “una asistente de la educación la encaro en el patio delante de todos que era antinatural lo que estaba haciendo, que estaba en contra de eso y que por sus conceptos religiosos veía que esto estaba errado, que este liceo había perdido el rumbo, una cuestión bien apocalíptica”. (Director, entrevista individual ).

En contraposición a la idea de que la transfobia viene desde afuera o es reducida casi en exclusivo al actuar de los asistentes de la educación o funcionarios no profesionales del establecimiento, la apoderada de un estudiante tran menciona que el reconocimiento de los derechos de su hijo no fue una tarea simple, sino que más bien fue un proceso complejo, en el que al comienzo era citada a dirección porque su hijo trans se negaba a utilizar el uniforme de sexo femenino, teniendo incluso que reunirse con el director para que lo autorizaran a utilizar pantalones. Sin embargo, de parte del estudiante afectado este evento no se conceptualiza ni percibe como un acto discriminatorio, más bien lo conceptualiza como una anécdota propia de su proceso de aceptación: “Acá en el liceo nunca sufrí una discriminación, no me dejaban usar pantalones al principio porque había uniforme de niñas y uniforme de niños, y yo reclamaba que seguía siendo uniforme del liceo, la idea es representar al liceo ¡qué onda!” (Estudiante trans, entrevista individual).

Finalmente, los docentes defienden a la institución haciendo una diferenciación entre el trato recibido por los estudiantes en el liceo en contraposición con el mundo exterior, lo que incluso tiene efectos en el cuestionamiento de la elección de especializaciones técnico profesionales que tradicionalmente son asociadas con un sexo específico. La reproducción de los roles de género estereotipados en el mundo laboral y los sesgos basados en dogmas religiosos son dos de los grandes enemigos que la institución considera como tope para amplificar su visión más allá del liceo, reduciendo los intentos de entregar una formación acorde a las necesidades individuales a las posibilidades ofrecidas por el propio contexto.

*“Resulta que uno le puede dar la posibilidad, le explica a los chiquillos que quieren tomar los talleres de párvulo pero ya no pasa por la mano del liceo cuando ellos van a práctica. Ellos cuando van a practica no los aceptan, igual hay que ver la realidad, nosotros acá en este lugar somos como una isla, porque acá si uno llega no hay*



*discriminación, se trata todo con respeto, cada uno puede vivir su sexualidad como quiera...pero eso no pasa afuera, entonces nosotros estamos preparando alumnos para salir afuera entonces también hay que mostrarles la realidad, que ellos van a encontrar discriminación cuando ellos busquen trabajo y que no van a encontrar porque tú te vas al caso de las mamás, si tú ves un jardín infantil donde hay “tíos”, no “tías”, no muchas mamás van a aceptar que les cuiden a los hijos los “tíos”, entonces va más allá, va por cultura, por nuestro país... entonces se encuentran con esa muralla afuera”. (Grupo focal Docentes, grupo focal).*

#### *4.3.3 Reacciones institucionales*

En esta sección se describen las principales respuestas institucionales a los eventos de violencia simbólica y discriminación experimentados por estudiantes LGBTI en el establecimiento estudiado. Estas respuestas se dividen en recursos de apoyo, consecuencias y valoración.

En cuanto a los recursos de apoyo que tiene el establecimiento, existen diferentes mecanismos disponibles para actuar en función de distintos escenarios. Según el equipo directivo, para los problemas de discriminación y violencia en general, el establecimiento, a través del departamento de mediación y convivencia escolar, trabaja directamente con la familia primero, y posteriormente se activan redes de apoyo si es necesario. El equipo psicosocial destaca la importancia de contar con redes de apoyo que cuenten con personal preparado para trabajar con estudiantes LGBTI y las problemáticas que expresan. En referencia a las redes se menciona: “saber cuáles son esas redes... yo tampoco me siento capacitada tanto psicológicamente o aparte de lo que yo creo que pueda estar bien. Entonces yo creo que para eso sí sirven manejar esas cosas porque a veces uno peca de ignorante en ese sentido”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal equipo psicosocial). Por ejemplo, si se detectan situaciones de depresión en estudiantes LGBTI se derivan al CESFAM o algún otro centro de la red de salud pública. También se deriva a la familia a instituciones en las que pueden desarrollar habilidades parentales que les permitan apoyar a sus

hijos e hijas como la Fundación Renaciendo o el Hospital de la ciudad.

La Fundación Renaciendo trabaja de manera directa con los y las estudiantes trans y sus familias, y también fue contactada por el director para realizar una capacitación al personal del establecimiento. Los docentes y el equipo psicosocial señalan que esta capacitación les permitió prepararse mejor para atender a los estudiantes LGTBI, pudiendo profundizar en conceptos relacionados con diferentes orientaciones sexuales y tomar conciencia, a través de cifras, de los efectos de la discriminación y la violencia en los y las estudiantes. Se menciona que esta capacitación fue relevante, ya que los docentes no cuentan con formación inicial o en servicio sobre este tema y existen pocas orientaciones desde el MINEDUC sobre cómo abordar el tema. Uno de los docentes señala: “Entonces en ese sentido, si como espacio social si es el adecuado pero dentro de la precariedad que nos puede entregar tanto el sistema como nuestra propia y vaga educación que tenemos. Yo creo que hay que destacar y rescatar el espíritu y la intención que hay pero por eso te hablaba recién de la charla que se nos hizo, que fue muy interesante y que varios salimos con bastantes cosas nuevas, con bastante información donde poder apoyar a los chiquillos, aunque los chiquillos saben más que uno en ese sentido”. (Docente, entrevista individual a actor clave).

En relación a las consecuencias, como muestra del compromiso que la institución pretende tener con el respeto a la diversidad en su sentido amplio, gran parte de la comunidad educativa destaca la resolución del caso de discriminación ejercido de parte de una asistente de la educación hacia una estudiante LGTBI. Según el director, el acto discriminatorio fue una reacción frente a la normalización promovida por el establecimiento en torno a la expresión de las identidades LGTBI en un acto escolar. En esta instancia la estudiante fue encarada por un asistente de la educación frente a todos. Los directivos, equipo psicosocial y docentes describen el procedimiento que se llevó a cabo como institución. Este procedimiento, al igual como se abordan todos los conflictos de convivencia en el establecimiento se basa en el diálogo y la explicitación de la defensa del proyecto educativo que ha sido definido de manera colectiva. El director sostiene:

*“tuvimos que conversar con ella y decirle que nosotros como institución no nos podíamos adecuar a su visión de vida, esto era un trabajo y nosotros teníamos un objetivo claro y diseñado y construido en lo colectivo por lo tanto si el liceo no cumplía sus expectativas religiosas ella tenía que buscar*

*otro lugar, nosotros no íbamos a cambiar. Ella está trabajando en otro lugar ahora, no se sentía cómoda, además fue consecuente igual”. (Director, entrevista individual).*

Los docentes afirman que también se conversó con la estudiante involucrada, intentando explicarle la reacción de la asistente de la educación, pero a la vez pidiéndole disculpas a nombre de la institución. Los docentes declaran: “a la alumna le pidieron las disculpas, le dijeron que igual debía entender que eran diferencias de generación, igual ella tenía que ser empática, ponerse en el lugar de la persona, como ella pensaba. Entonces se trató de esa forma, ella desistió de su demanda”. ( Docentes, grupo focal).

#### *4.3.3 Reacción de otros actores*

Respecto a la valoración de las acciones institucionales, todos los actores apelan a la importancia de las distintas instancias que se han llevado a cabo para sensibilizar, respetar y reparar actos discriminatorios en el establecimiento. Por una parte, la apoderada de uno de los estudiantes LGBTI destaca y agradece la labor de la institución para abrirse a incorporar la singularidad de su hijo progresivamente pese a las complicaciones que implicó en un principio que lo dejaran utilizar el uniforme que se acomodaba más a su identidad de género. Las acciones de la institución además han ayudado a las apoderadas de los estudiantes trans entrevistadas a comprender lo que le sucedía a sus hijos, transformándose el liceo en un espacio de confianza y apoyo. Estas gestiones institucionales han sido relevantes sobre todo porque los apoderados de los estudiantes trans señalan –de manera frecuente en las entrevistas –, que el proceso de aceptar la identidad de género de sus hijos ha sido difícil. De esta manera, el abordaje colectivo del tema generó una comprensión mayor del fenómeno de la transexualidad en el espacio educativo, lo cual fue reforzado con las herramientas recibidas en la capacitación realizada por la Fundación Renaciendo, la que fue especialmente valorada por el equipo psicosocial y los docentes. El director del establecimiento valora además esta instancia como una forma de ofrecer espacios para la discusión y reflexión sobre temas LGBTI incluyendo a todo el personal del establecimiento desde el portero hasta los docentes para lograr una visión común sobre el tema.

## 5. SÍNTESIS DEL CASO

El caso del liceo técnico municipal mixto muestra una **institución comprometida con la aceptación de la diversidad sexual y de género de sus estudiantes** la que ha sido liderada por el director del establecimiento y gatillada por las características y demandas de los y las estudiantes que pertenecen a la comunidad LGTBI. Son estos y estas estudiantes quienes son reconocidos por la comunidad educativa como los principales conocedores del tema asociándolo a elementos generacionales.

Las narrativas predominantes en el establecimiento se asocian con la aceptación activa de la diversidad sexual y de género la que se relaciona con el sello institucional orientado a la diversidad y se concretiza en prácticas institucionales que incluyen la sensibilización del personal del establecimiento, acciones de reconocimiento y visibilización de estudiantes LGTBI, como el uso del nombre social y la autorización para el uso de vestimenta acorde a la identidad de género de los estudiantes. A pesar de esto, el establecimiento presenta una aproximación compleja al tema de la diversidad sexual y de género en la que las narrativas sobre aceptación a la diversidad en general, como un concepto que engloba diferentes categorías, opacan las diferencias y necesidades específicas de los y las estudiantes LGTBI. Esto se relaciona con que no existan protocolos, procedimientos o actores específicos para abordar situaciones de violencia trans-homofóbica, sino que estas situaciones son abordadas de la misma manera que otros conflictos de convivencia.

El establecimiento a pesar de reconocer que cuenta con poca preparación y lineamientos desde el MINEDUC para abordar el tema se ha conformado como un espacio seguro para los estudiantes LGTBI y sus familias.

# Anexo Caso I

## Hoja de registro – Perfil de Actores entrevistados

| Integrantes                | Instrumento           | N° de asistentes | Perfiles etarios    | Género                       | Perfiles profesionales/nivel estudiantes  | Fecha      | Hora  | Lugar                |
|----------------------------|-----------------------|------------------|---------------------|------------------------------|-------------------------------------------|------------|-------|----------------------|
| Director                   | Entrevista individual | 1                | 58 años aprox.      | Masculino                    | Director                                  | 02/10/2017 | 11:00 | Oficina del director |
| Equipo directivo           | Entrevista grupal     | 7                | 25-50 años          | 5 femeninos, 2 masculinos    | Directivos                                | 05/10/2017 | 12:30 | Oficina del director |
| Apoderada 1                | Entrevista individual | 1                | 35 años aprox.      | Femenino                     | Dueña de casa                             | 13/10/2017 | 11:00 | Sala de reuniones    |
| Apoderada 2                | Entrevista individual | 1                | 40 años aprox.      | Femenino                     | Dueña de casa                             | 16/10/2017 | 12:00 | Sala de reuniones    |
| Equipo psicosocial         | Entrevista grupal     | 6                | 33 a 43 años aprox. | Femenino                     | Profesionales                             | 05/10/2017 | 11:00 | Oficina del director |
| Asistentes de la educación | Entrevista grupal     | 4                | 40 a 55 años aprox. | 2 femenino<br>2 masculino    | Técnicos                                  | 10/10/2017 | 12:00 | Biblioteca           |
| Profesor clave             | Entrevista individual | 1                | 30 años aprox.      | Masculino                    | Profesional                               | 13/10/2017 | 11:00 | Sala de reuniones    |
| Docentes                   | Grupo focal           | 6                | Entre 25 y 40 años  | 5 femeninos,<br>1 masculino  | Profesionales                             | 11/10/2017 | 12:00 | Biblioteca           |
| Apoderadas                 | Entrevista grupal     | 5                | Entre 25 y 40 años. | Femeninos<br>5               | Dos profesionales,<br>tres dueñas de casa | 12/10/2017 | 11:00 | Sala de reuniones    |
| Estudiantes                | Grupo focal           | 7                | Entre 16 y 18 años  | 4 femeninos,<br>3 masculinos | Estudiantes entre 3° y 4° medio           | 12/10/2017 | 11:00 | Biblioteca           |
| Estudiante LGBTI           | Entrevista individual | 1                | 17 años             | Transgénero                  | Estudiante 4° medio.                      | 16/10/2017 | 14:00 | Biblioteca           |

## INFORME CASO 2

### ESCUELA BÁSICA PARTICULAR SUBVENCIONADA, REGIÓN DE MAGALLANES

#### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigadora Asistente: Andrea Lira

Coordinadora responsable: Ma. Teresa Rojas

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>13</sup>

Este informe presenta los resultados del caso 2 que forma parte de la muestra considerada en el estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, que busca describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– generados en relación a las identidades LGBTI que se vivencian en los establecimientos educacionales del país, con el propósito de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género.

El caso 2 corresponde a una escuela básica particular subvencionada confesional en la región de Magallanes. El aporte específico del caso en el marco de la muestra reside fundamentalmente en dos aspectos: que es una

<sup>13</sup> Los nombres utilizados en este informe han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los participantes de la investigación.



institución donde el tema no se ha instalado y donde existe un discurso predominante de aceptación y tolerancia hacia los temas de sexualidad e identidad de género, al mismo tiempo que se invisibiliza a las identidades LGBTI y las experiencias y prácticas de discriminación contra quienes se les considera diferentes.

Este informe parte por describir los aspectos metodológicos de este estudio de caso, para luego ofrecer información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de este trabajo. La tercera parte del documento se ocupa del análisis de los resultados organizado en tres grandes apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en esta escuela. Finalmente, se propone una síntesis del caso.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El contacto con esta escuela se estableció por medio de una persona conocida de la investigadora asistente que trabajó en terreno. El primer contacto informal lo hizo esta persona que fijó una reunión para recibir a la investigadora. El contacto formal con la escuela fue realizado esa misma semana por la directora del estudio mediante una carta con la invitación a participar que luego fue formalizada por el MINEDUC. Una vez que el director contestó formalmente, se inició el trabajo de campo.

La primera reunión de la investigadora fue con el director, la jefa de UTP de enseñanza básica y la orientadora. En esa reunión se entregó una descripción de la investigación donde se explicó el contexto, objetivos y metodología del estudio al igual que las entrevistas y grupos focales que se debían hacer. Las tres personas del colegio presente manifestaron que venían saliendo de un trabajo similar sobre diversidad sexual y que estaban abiertos a participar. En el trabajo de campo se pudo consignar que el trabajo al que se refirieron en ese momento fue una reunión con otras escuelas en donde se trabajó el tema de la diversidad y la inclusión de modo general y no la diversidad sexual y de género en particular.

Posterior a esa primera reunión con la jefa de UTP se organizaron los tiempos para las entrevistas con las personas que ella coordina, y por separado con el director, con los que él coordinaba. La gran dificultad fue que a ambos se les olvidó que la semana que ellos fijaron para la mayoría de las entrevistas, la escuela tenía actividades que hacían imposible las entrevistas. Esto significó que las entrevistas siguientes calzaran con actividades como la semana del colegio y un retiro religioso de la comunidad escolar lo que implicó alargar el trabajo de campo en este establecimiento que se



realizó entre el 20 de octubre y el 12 de diciembre de 2017. A esto se adiciona que la fecha en que finalmente ocurrieron las entrevistas es un periodo extremadamente complejo de las escuelas en general por la demandas inherentes al cierre del año a lo que se sumaron otros eventos tales como la visita de la Agencia de Calidad de la Educación. Todo esto demoró el trabajo de campo al igual que afectó la participación de personas en algunas entrevistas. La entrevista con el equipo directivo fue solo con la orientadora y la inspectora porque el resto del equipo no se encontraba en la escuela el día que esta estaba fijada. El único tiempo que se tuvo para la entrevista a profesores fue durante el horario que tienen para el trabajo de equipos y antes del consejo de profesores. Los profesores llegaron tarde y por lo tanto tuvimos una entrevista más corta por que la jefa de UTP los fue a buscar para que fueran al consejo de profesores

Para la elaboración de este informe se recogió información a través de:

- Tres entrevistas individuales a:
  - Director de la escuela
  - Secretaria de la dirección (actor clave)
  - Docente (actor clave)
- Cuatro entrevistas grupales a:
  - Equipo directivo
  - Equipo psicosocial
  - Asistentes de la educación
  - Apoderados<sup>14</sup>
- Dos grupos focales con:
  - Alumnos
  - Docentes

En total el estudio alcanzó de manera directa a más de 30 actores de esta comunidad educativa. Las pautas aplicadas tanto en las entrevistas como en los grupos focales fueron previamente consensuadas con la contraparte que solicitó el estudio, y además fueron aplicadas en una experiencia piloto que permitió su ajuste.

<sup>14</sup> Para los efectos de la entrevista con los apoderados, no se cumplió la cuota de siete personas exigida en los grupos focales. Por ello, tal como se consignó en el informe n° 1, se optó por realizar una entrevista grupal.

Las entrevistas se realizaron en diferentes espacios del establecimiento y tanto durante la jornada escolar como también fuera de ella. En todas las entrevistas presentó el consentimiento informado a los entrevistados previamente, en algunos casos se leyó en voz alta y en otras la persona entrevistada lo leyó de manera individual. En el caso del grupo focal de estudiantes se les explicó de manera verbal pues algunos de los estudiantes expresaron que no entendían lo que estaba escrito.

El corpus textual analizado está compuesto por la transcripción de todas las entrevistas. Se complementa este trabajo con el análisis de las observaciones de campo y dos documentos institucionales: el manual de convivencia y el proyecto educativo, a los que las personas entrevistadas hicieron referencia como protocolos establecidos y que presentan como guía de su actuar frente a temas que puedan surgir respecto de la diversidad sexual y de género.

### 3. CONTEXTO DEL CASO

El establecimiento estudiado es una escuela de educación básica ubicada en una zona extrema del país. La escuela fue fundada hace 54 años como un establecimiento confesional cristiano para niñas. Actualmente la escuela es mixta confesional cristiana y está en el proceso de incorporar enseñanza media, este año tienen por primera vez un primero medio. Los estudiantes de la escuela están clasificados por el Ministerio de Educación como pertenecientes al grupo socioeconómico medio con aproximadamente un 50% de estudiantes en condición de vulnerabilidad social. El Ministerio de Educación reporta que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 12 y 13 años de escolaridad en el caso de la madre, y entre 11 y 12 años de escolaridad en el caso del padre y un ingreso del hogar que varía entre \$410.001 y \$690.000.

La escuela tiene un poco más de 1000 estudiantes y 54 docentes. Cuenta con jornada escolar completa y además ofrece talleres en las tardes de: fútbol, básquetbol, *handball*, gimnasia artística, ping-pong y gimnasia rítmica. El único taller que explícitamente se ofrece según género es fútbol para damas. El director actual del establecimiento se desempeña en su cargo desde el 2016.

La escuela se caracteriza por ser parte de una red de colegios que pertenecen a una congregación religiosa que tiene escuelas en diferentes regiones de Chile y en diferentes países de Latinoamérica. Esta identidad religiosa es integral en todos los documentos de la escuela, por ejemplo,

el proyecto educativo de la escuela parece ser compartido con todas las escuelas de la red excepto por la parte en que se relata la historia de fundación de la escuela y su evolución. La identidad religiosa de pertenecer a una red mayor también se refleja en las observaciones de campo en cuanto a los mensajes en los diarios murales e imágenes religiosas en los pasillos, espacios de recreo y salas de clase.

## 4. ANÁLISIS DEL CASO

En este apartado se exponen los resultados del trabajo de campo con una aproximación descriptiva. La estructura del análisis considera las tres principales dimensiones definidas para el desarrollo de esta investigación: las narrativas, prácticas y experiencias que involucran temáticas de diversidad sexual y de género en los establecimientos educacionales que fueron el escenario de este trabajo.

### 4.1 Narrativas

El análisis global de las narrativas<sup>15</sup> construidas en esta comunidad educativa en torno a la diversidad sexual y de género revela algunos elementos característicos generales, que se irán abordando de modo más detallado a lo largo de este apartado.

Para empezar, en las narrativas analizadas se advierte que en esta comunidad este tema no está instalado como un tema escuela. En general en el caso se observa una confusión respecto de la identidad de género y la diversidad sexual. Los actores entrevistados en su mayoría equiparan género y diversidad sexual, por ejemplo, al expresar que la forma de comportarse de una persona es un indicador de su orientación sexual. Significativamente esta confusión existe desde la dirección de la escuela y en el resto de los participantes entrevistados.

*“Yo siempre he dicho de que tu sientas tu identidad sexual no significa que, por ejemplo a mí me gustan las mujeres pero no por eso voy a actuar como hombre, yo tengo que seguir siendo hombre, tengo que*

<sup>15</sup> Siguiendo lo expuesto en el marco teórico, se entiende por narrativas los relatos resultantes de procesos de construcción de significaciones en torno a determinados referentes, que constituyen la apropiación personal de discursos sociales a partir de la enunciación.

*seguir siendo mujer, actuar como cada uno aunque te guste otra persona, a mí eso me cuesta entender, está bien que te gusten las mujeres pero si tú eres mujer porque no actúas como mujer”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Otra característica de este establecimiento es que existe una narrativa general de aceptación y tolerancia que se propone alero de los cambios que la sociedad actual ha experimentado. Se presenta este discurso como un mandato social en que se ve inevitable que debe aceptarse la diversidad sexual y de género. En las entrevistas con todos los actores de la comunidad escolar las narrativas se mantienen en una aceptación pasiva.

De igual modo, pese a que en todas las entrevistas las narrativas se enmarcan dentro de los discursos de aceptación y tolerancia, coexisten narrativas individuales de rechazo y negación. Es significativo que estos discursos existen tanto en el equipo directivo como en todos los demás estamentos entrevistados con la excepción de las dos personas entrevistadas como actores clave.

Resalta también en las narrativas la invisibilización de personas LGBTI en la escuela en dos sentidos. Por un lado, se plantea que ellas no existen en la comunidad escolar a la vez que se plantea que exponer a identidad LGBTI públicamente no corresponde a un espacio escolar. Este discurso se relaciona también con la forma en la que se plantea la responsabilidad de la escuela en estos temas. Es relevante que en todas las entrevistas con personas que trabajan en la escuela, incluyendo a las actrices clave, exceptuando las asistentes de la educación y por supuesto también a estudiantes y apoderados, no se considera que la escuela deba tomar un rol activo en enseñar sobre la diversidad sexual y de género y tomar una posición de intervención activa de aceptación de la diversidad. Para estos actores la familia se presenta como la principal responsable de este trabajo. En contraste las asistentes de la educación, los apoderados y los estudiantes, plantean que sería positivo que la escuela se hiciera cargo de estos temas.

Por otra parte, en cuanto a las narrativas sobre por qué no se trabaja el tema, esto se le atribuye mayoritariamente a la orientación religiosa de la escuela como también a que estos temas corresponden más a la familia o a que las familias serían resistentes a este trabajo.

A continuación se desarrolla el análisis particular de cada una de estas narrativas.

#### 4.1.1 Narrativas sobre género

##### Narrativas de confusión

Respecto de las narrativas sobre género se observa en los discursos de los participantes una confusión respecto de la diferencia entre la conceptualización de diversidad de género y la diversidad sexual. Con esto nos referimos a la comprensión del concepto de género como una construcción social de las categorías de mujer y hombre a diferencia de la orientación sexual. Es decir, los actores a veces consideran que un comportamiento “amanerado” en un hombre es una señal de homosexualidad y no distinguen esto como una expresión de género diferente. A pesar de que se observa esta confusión en los discursos respecto de ambos géneros, en las narrativas destaca la forma diferente en que esta confusión se expresa para hombres y mujeres.

Por un lado, se considera que las mujeres tienen formas de hablar, de vestirse y comportarse que son femeninas y que las mujeres lesbianas son “amachotadas”. Por otro, se percibe que la sexualidad de las mujeres es menos evidente que la de los hombres porque las expresiones físicas de afecto entre mujeres se relacionan con ser femenina.

*“Yo creo que en general la mujer ha ido perdiendo un poco su delicadeza y femineidad, yo creo que en el caso de niñas que tienen orientación al lesbianismo son más “amachotadas”, son más bruscas, les gusta vestirse más como hombres, etc. En el colegio en que yo estuve uno identificaba por esas características más que por otras, la manera de enfrentar la situación, se presentaban a veces como una manera de llamar la atención o realmente eran torpes para tratar a sus compañeras, como el garabato, ordinario, los manotazos, los juegos”. (Equipo directivo, entrevista grupal)*

Respecto a la confusión entre género y sexualidad en hombres, la expresión de género diversa se relaciona más directamente con homosexualidad. En las entrevistas y grupos focales respecto de este tema aparece que la mayoría de los actores, exceptuando el director y una apoderada, consideran que un hombre que no se comporta como ellos esperan que lo haga, es homosexual. Algunos de los actores expresan también un rechazo a la visibilidad de este comportamiento en los hombres y una preferencia por que este no sea visible.

*“E: ¿Qué piensan ustedes con la palabra gay?”*

*-“Son tan bonitos. // Yo veo a un hombre que le gusta otro hombre pero siempre hombre, pero siempre formal, para mí es agradable.*

*-Es distinto, es un hombre “loco”, “una loca” y eso a mí me choca. Yo siempre he dicho, hay mujeres que son bien mujeres y que les gustan las otras mujeres y en los hombres igual, pero eso de ver a “una loca” a mí eso me choca”. (Asistentes, entrevista grupal).*

Mención aparte, es el claro desconocimiento de la identidad transgénero. Aunque la gran mayoría de los entrevistados reconoce el término, expresan inseguridad al momento de explicar qué significa. En general en las entrevistas los participantes preguntan a la entrevistadora por una explicación sobre el concepto transgénero.

*“E: Cuando yo le digo la palabra trans o transgénero ¿Qué significa eso para usted?”*

*D: Yo siempre tengo la gran duda ¿Qué es eso? Tengo entendido que transgénero es la persona que como que son de los dos sexos. (Director, entrevista individual ).*

### **Aceptación de la diversidad de género como inevitable mandato social**

En las narrativas de los actores en cuanto a la diversidad de género destacan los discursos de aceptación pasiva y tolerancia, enmarcados en el reconocimiento de que este es un tema que identifican como emergente. En estas narrativas la tolerancia se presenta como un mandato social donde la aceptación de estos temas es inevitable.

*“Yo creo que en los últimos años, eso sí, ha ido un poco variando, de hecho, yo tengo una niña de 6 años y que juega deportes; ya no se va tan mal que las niñas... incluso, se ve hasta bien que las niñas jueguen, por ejemplo, a la pelota, y tal vez surgió por un asunto de*

*igualar el hombre y la mujer. Es como una cosa que viene como de Europa y que la verdad es que, bueno, yo no estoy muy de acuerdo en eso porque, de hecho, somos diferentes pero no sé si la diferencia está en eso”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal)*

En cuanto a las demandas que la emergencia del tema de la diversidad de género y sexualidad les plantea los asistentes de la educación, apoderados y profesores reconocen incertidumbre. Plantean la diversidad como algo que no es normal para ellos y que frente a esto no saben qué hacer. En esta narrativa se cruzan también las narrativas de rechazo que están implícitas en el relato de los desafíos que este tema les plantea.

*Si nosotros tuviéramos que ver un caso acá de un niño también uno debe saber cómo actuar porque igual es chocante si no tienes la cultura, por ejemplo si van dos niños de la mano, de cómo uno actúa frente a eso, como educador, porque le puede pasar a una persona que hace el aseo, como tratas tú de evitar o de decir, es como difícil eso. (Entrevista grupal, asistentes de la educación, escuela particular subvencionada confesional).*

#### *4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual*

En torno a la orientación sexual predomina en los discursos de la mayoría de los actores, exceptuando algunos estudiantes, la aceptación pasiva y la tolerancia. En este sentido, hay un espectro que va desde los argumentos que reconocen la normalidad de la existencia de distintas orientaciones sexuales al rechazo hacia las personas homosexuales, por considerarlas anormales, al punto que deben cambiar sus actitudes por respeto a la comunidad. En esta última categoría los discursos combinan rechazo explícito a la homosexualidad, con el discurso de la aceptación y la tolerancia.

*“En lo personal ahora lo acepto un poco más, antes me molestaba mucho. Yo lo acepto, pero me cuesta. Tengo cincuenta y tantos años,*



*antes no se veía tanto, ahora es más normal ver hombres con hombres, pero antes no era normal ver a una mujer tomada de la mano de otra mujer. Lo acepto, pero me choca”. (Apoderados, entrevista grupal).*

En las narrativas de aceptación y tolerancia existe un discurso común de presentar la diversidad sexual como normal. Es decir, los participantes plantean su aceptación desde la normalidad de los sujetos.

*“Yo, personalmente, una de mis mejores amigas hace poco me reveló su orientación sexual y como súper complicada porque como somos cercanas y todo pero, en realidad, no es una cosa que me complique. También como familia tenemos hartos amigos de orientación sexual distinta, entonces, ha sido un poco normal, no ha sido algo raro”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

En cuanto a los discursos de tolerancia y aceptación donde los participantes explicitan su rechazo hacia la diversidad sexual y de género; por un lado, nuevamente aparece la confusión entre la conceptualización de género y sexualidad, como también enmarcado en el reconocimiento de que es una actitud que ellos tienen que cambiar.

En ninguna de las entrevistas grupales o grupos focales hay acuerdos con respecto a la tolerancia y aceptación incondicional. Pese a que en todas las entrevistas con adultos está el supuesto de que las generaciones más jóvenes tienen mayor tolerancia, en la entrevista con los estudiantes se refleja la misma diversidad de opiniones en un espectro que va desde verlo como algo normal hasta el rechazo explícito

*“E: Por acá dijeron que como esta es una escuela religiosa, se habla poco de este tema; ¿ustedes tienen amigos o conocidos que estén en otras escuelas donde sí se hable?”*

*Varias alumnas: Sí.*

*Estudiante: No, no me gusta tener amigos así”. (Estudiantes, grupo focal).*

Cómo se muestra en este análisis de narrativas, conviven las expresiones de aceptación pasiva de la diversidad de orientaciones sexuales con expresiones de rechazo explícito. En este sentido es importante relevar que estas expresiones de rechazo se dieron dentro de un reconocimiento generalizado de que estas opiniones tendrían que cambiar frente a lo emergente que resulta el tema en la actualidad.

### Invisibilización

Una categoría emergente en torno a las narrativas sobre orientación sexual es la invisibilización de las personas LGBTI en la escuela. Desde el equipo directivo se plantea que la orientación sexual no es un tema que corresponda al ámbito escolar, ni en estudiantes ni trabajadores, y lo proponen como un tema privado. Esta narrativa, que comparten también profesores y equipo PIE ubica la orientación sexual como un tema externo a la escuela invisibilizando a las identidades LGBTI.

*“Mientras yo funcione bien en mi ámbito laboral, esto lo hemos conversado acá en el colegio, acá se contratan personas, funcionarios, que cumplen ciertos requisitos, para eso tú los contratas, tu no los contratas para saber con quién se acostó, nosotros acá tenemos niños, tenemos adolescentes, a nosotros nos interesa que ese niño asista a clases, que hay una familia detrás, que el niño cumpla con la parte académica, ahora la identidad sexual que el niño tenga o la niña tenga es algo que a nosotros no nos interfiere, obviamente si es niña tendrá que venir con el uniforme de acuerdo al colegio, porque está dado, está dentro del manual de convivencia, no tenemos ninguna parte que diga “tenemos un niño trans...” no existe, pero si esta la tolerancia, porque en el colegio tenemos un niño así”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Otro discurso lo plantean los actores que cuestionan que la diversidad sexual no se considera como parte del trabajo de esta escuela. En estas narrativas la invisibilización de la orientación sexual se explicita y se cuestiona.

Este discurso aparece con mayor predominancia en los estudiantes y en las asistentes de la educación. Uno de los estudiantes lo plantea así:

*“Yo creo que deberían hablar con el director o las hermanas porque yo creo que sería normal este tema, para que los niños se sientan con más seguridad y quizás unos no estén seguros de que si le gustan las mujeres, si le gustan los hombres y encuentren su identidad por sí solos. Yo creo que para que estemos más informados”. (Estudiantes, grupo focal)*

## Confusión

Otra categoría emergente en torno a la orientación sexual tiene que ver con la confusión respecto de la conceptualización de este término. Las narrativas de los participantes respecto de la orientación sexual denotan la existencia de mitos ya desacreditados en torno a la orientación sexual, como por ejemplo, el origen de la identidad homosexual como resultado de ser víctimas de violencia sexual o confusión respecto o la necesidad de saber si las personas eligen ser homosexuales o si nacen así. Esta confusión aparece en la mayoría de las narrativas con la diferencia que los entrevistados por su categoría profesional, es decir las personas que trabajan en el colegio, presentan sus ideas desde la certeza a diferencia de los estudiantes y apoderados que presentan sus opiniones con mayor confusión.

*“Hay gente que nace con algún problema, hay gente que nace con los dos sexos y se decide por uno pero el hombre que ha tenido hijos y de repente se transforman en homosexuales entonces no nacen con eso, se hacen”.*

*“Yo respeto la opinión pero yo pienso que si la persona nació homosexual pero finalmente es la sociedad la que ha limitado tanto este tema que “no salen del closet”, lo ocultan y llegan a un punto quizás en donde no pueden seguir ocultándolo”. (Apoderados, grupo focal).*

### 4.1.3 Narrativas sobre diversidad

En el análisis de narrativas sobre diversidad aparecen tres categorías emergentes. Estas categorías tienen que ver con las narrativas en torno al trabajo en la escuela en cuanto a la diversidad sexual y de género. En primer lugar, la diversidad se plantea como un tema complicado por la orientación religiosa de la escuela; en segundo lugar, la relación de estos temas con las familias y la escuela, y en tercer lugar la invisibilización de la diversidad sexual y de género como relevante para el trabajo escolar.

#### Diversidad y orientación religiosa

En estas narrativas se plantea la orientación religiosa como una complicación para la aceptación de la diversidad sexual y de género como parte de los márgenes de acción institucional de la escuela. En este sentido hay valoraciones divergentes respecto a lo que implica ser un colegio religioso. Para los profesionales de la escuela es una barrera al igual que para los estudiantes. En las entrevistas ellos plantean que la orientación religiosa de la escuela es contradictoria con la posibilidad de que el tema se enseñe en la escuela. Para el equipo directivo la identidad religiosa define lo que se puede trabajar en la comunidad educativa sin que esto sea necesariamente negativo

*“Porque somos un colegio católico de iglesia, hay temas puntuales que nosotros tenemos que verlos desde el punto de vista de la visión y la misión del colegio, nosotros no nos podemos plantar abiertamente a la sexualidad, tenemos que tener un plan, como nuestras bases nos van a decir a nosotros como tratar estos temas, nosotros no nos mandamos solos”. (Equipo directivo, entrevista grupal)*

La única persona entrevistada que explícitamente presenta la religión como parte del trabajo de la escuela en torno a la enseñanza sobre diversidad sexual es el director. Es posible que el director tenga una mirada divergente, pues como él reconoce en su entrevista, es nuevo y viene de una tradición religiosa diferente a la red a la que pertenece la escuela. Él plantea su visión así:

*“Yo también haciendo orientación hacia religión y en la religión yo pasaba una unidad sobre afectividad y sexualidad y había varias*

*características que la iglesia planteaba como la pornografía, el aborto, la masturbación, la homosexualidad, cual es el pensamiento de la iglesia y a veces hay un pensamiento que uno piensa que las iglesias es muy conservadora o muy tajante o enjuicia mucho pero los documentos, si uno los analiza bien hay documentos que no son tan enjuiciadores sino que son de tolerancia, de acompañamiento, apoyo, entonces esa unidad era como la más “llamativa” porque se veía la realidad, se veía el pensamiento de la iglesia y no se hacía un juicio de valores entonces ahí ellos abiertamente manifestaban su opinión. Pero a mí me resulto bastante bien en cuarto medio, tanto hombres como mujeres”. (Director, entrevista individual).*

### **Diversidad, el rol de la familia y la escuela**

La otra categoría emergente se relaciona con el abordaje de la diversidad sexual y de género y la familia. Dentro de esta categoría una perspectiva compartida entre los actores, con la excepción de los estudiantes, es que la familia se presenta como una limitante respecto del trabajo de las escuelas con identidades de género y sexuales. En este sentido los actores plantean que las creencias sobre la diversidad sexual y de género tienen su origen en lo que se enseña en la familia, a la vez que se teme la reacción de padres que no estén de acuerdo con la aceptación de esta diversidad.

*“La gente del CESFAM quería enseñarles a los niños a usar el condón, qué significaba eso, traer figuras con forma de pene, regalar condón a los niños y tuve que pedirles que no. Que si les podían explicar a los niños, con diapositivas y todo eso pero no podemos “invadir” tanto porque aún no hay un trabajo con los papás”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Otra perspectiva que plantean específicamente las entrevistadas del equipo directivo es que la familia es responsable de la enseñanza respecto de la diversidad sexual y de género. Esto es especialmente relevante puesto

que ellas dos son reconocidas como las personas que se encargan de las prácticas de la escuela en torno a la diversidad sexual y de género.

*“Obviamente tenemos generaciones un poco más abiertas a todo lo que conlleva una sexualidad pero todavía tenemos harto trabajo que hacer y de quienes son esos trabajos, de los padres principalmente, acá el noventa por ciento es un trabajo familiar, de cómo tu enfrentas los temas como familia y el diez por ciento son los colegios, nosotros tenemos claro la responsabilidad que tenemos en la sociedad y así y todo claro que nosotros tenemos la responsabilidad...” (Equipo directivo, entrevista grupal)*

### **Invisibilización de la diversidad sexual y de género**

La tercera categoría emergente en torno a las narrativas de diversidad es la invisibilización de la diversidad en la escuela, al mismo tiempo que se construye como un problema la posible futura existencia de estudiantes LGBTI. La mayoría de los entrevistados plantean que el tema no se aborda en la escuela porque aún ese tema no aparece. Acá nuevamente adquiere relevancia la confusión entre género y sexualidad pues para los docentes se explica la inexistencia de la diversidad en la edad de los estudiantes.

*“Yo lo atribuyo a la edad del niño, porque chiquititos tú no puedes decir si el niño es de una orientación sexual distinta de los demás compañeros porque nosotros los vemos todos iguales, comparten igual y como te dije antes, yo creo que va en los niños de más arriba, de doce años hacia arriba recién ahí tu puedes decir él ya va por otra orientación”. (Asistentes, entrevista grupal)*

Esta invisibilización que los actores relacionan con la edad de los niños también habla de una concepción respecto del trabajo de la escuela que tiene que ver con abordar el tema de la diversidad sexual y de género cuando este aparece y no como parte del trabajo sistémico y generalizado. Es decir, se plantea la necesidad de trabajar el tema solo cuando ocurre algún

problema. Asimismo, los participantes proyectan que en el futuro estos problemas pueden ocurrir con mayor frecuencia al tener estudiantes mayores. Así lo explica la inspectora:

*“Por lo mismo, esta situación recién la estamos empezando ahora, hace un tiempo atrás llegábamos solo hasta sexto básico, nosotros lo hemos conversado muchas veces con el equipo de gestión en que ahora vamos a tener que prepararnos para lo que viene, porque si ya partimos, tenemos un niño que se empoderó y se presentó así, tenemos en primero medio un embarazo”.* (Equipo directivo, entrevista grupal).

La sistematización de las narrativas en torno a género, orientación sexual y diversidad releva los discursos en torno a las cuales se construyen estas narrativas. Existe una marcada confusión respecto de las diferencias entre diversidad sexual y diversidad de género. Al mismo tiempo hay una predominancia de narrativas de aceptación y tolerancia pasiva que pone el objetivo en una convivencia respetuosa y no conflictiva con la diversidad. Como se verá más adelante, la aceptación y tolerancia por la diversidad sexual y de género se enmarca dentro de un discurso de respeto generalizado en los temas de convivencia escolar. Los actores entrevistados no cuestionan la inexistencia de conversaciones y discusión en torno a los prejuicios y creencias discriminatorias que puedan tener las personas que trabajan en la escuela. En general destaca la invisibilización de la diversidad en la escuela.

## 4.2 Prácticas

En esta sección se analizan las prácticas en torno a cómo se aborda la diversidad sexual y de género que fue posible observar en el establecimiento a partir del trabajo de campo. Se entiende por prácticas aquellas acciones que se realizan con cierta frecuencia y/o sistematicidad en la institución, sea que estén estipuladas explícitamente o bien tengan un carácter emergente. En este sentido se incluyen las intervenciones que se han hecho en el colegio respecto del tema de sexualidad como parte de las prácticas, y también las prácticas discriminatorias que son posible identificar en los relatos de los participantes<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Para la organización de las prácticas relevadas se consideraron solamente dos criterios: tipos de práctica y la modalidad de las prácticas. No se consideran los objetivos ni los



#### 4.2.1 Tipos de prácticas

En la escuela existen dos tipos de prácticas, una que tiene que ver con la resolución de problemas o conflictos en la escuela, la cual posee una modalidad específica, y otra práctica que responde al código emergente de invisibilización.

##### Manejo privado de situaciones puntuales

La primera práctica tiene que ver con el manejo de diversas situaciones puntuales, como problemas de convivencia. Este manejo tiene un protocolo reconocido por todos los entrevistados que refleja también lo que está escrito en el manual de convivencia de la escuela. En este se establece que en la resolución de conflictos de convivencia participan según correspondan los profesores, la orientadora, la psicóloga, o la orientadora, cuando son casos que se pueden resolver dentro de la escuela. También se establecen criterios de cuándo se involucra a los apoderados.

Otra característica de esta práctica es que responde a un abordaje privado donde solo participan las personas involucradas. Es decir, en el manual de convivencia aparece primeramente el trabajo con él, la o los estudiantes involucrados directamente y que se entablará un diálogo con el resto de la comunidad solo si están directamente involucrados. Esto se relaciona con la descripción de cómo la escuela ha manejado casos de conflicto en relación a los temas de diversidad sexual y de género.

*“Si, eso sucedió acá, comúnmente el niño se ve con muchas niñas jugando, tiene su grupo con las niñas de sacarse fotos, estar abrazado, darse besos, entonces empezaron a hacer bullying y todos lo molestaban diciéndole “hueco”, puras ofensas en relación a ese tema, bueno este caso está por parte de orientación y ellos ven lo que directamente*

---

actores centrales pues, por un lado, en cuanto a los objetivos, al no haber prácticas explícitas sobre diversidad sexual y de género, no hay objetivos expresados. En cuanto a los actores, como quedará aclarado más adelante, son las mismas personas las que se hacen cargo de resolver situaciones. Por lo tanto, para no ser redundantes, se privilegia las dos dimensiones presentadas como más relevantes para entender las prácticas de la escuela.

*se hace con el niño, se conversó con la familia, pero el niño sigue acá no ha pasado a mayores y ahí quedó el tema. Pero todos decían que le hacían bullying, lo sabía toda la escuela” (Docentes, grupo focal).*

Este abordaje individual muestra además cómo las prácticas en torno a la diversidad de género y sexualidad sólo ocurren cuando aparecen conflictos.

Una tercera característica es que estas prácticas no son específicas a los temas de diversidad de género y orientación sexual, sino que se manejan de la misma forma que cuando se tratan otros temas que refieren a la convivencia. Este protocolo es reconocido por todos los participantes en el estudio como la respuesta frente a cualquier tipo de conflicto de convivencia. Uno de los apoderados lo describe así:

*“O sea, cuando un niño se siente molestado acá en el colegio, ya sea por esto o por otro motivo, generalmente se le pide que le cuente al profesor pero, en caso de que no le cuente al recibe la situación y ella, en el fondo, cita a los papás, habla con los profesores y genera o hace la gestión para que se pueda hacer algo por ese niño. Pero es ella la figura que los niños reconocen, donde pueden recurrir en caso de una dificultad”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

El equipo directivo es explícito en cuanto a que los conflictos que ocurren en la escuela en torno a estos temas se manejan como cualquier otro. Además, destaca que las prácticas en torno a la diversidad de género son en respuesta a situaciones puntuales y que se manejan como un problema de convivencia.

*“Respeto, nada más que respeto, “usted no tiene por qué colocar apodos” a ninguno, aquí la tolerancia es cero a los apodos, las mamás, los papás pensaron tanto en que nombre les colocaban a su hijo para que le coloquen un apodo, lo encuentro una falta de respeto. Entonces a los niños los enfocamos de esa manera, entonces aquí en la escuela*

*no se dice apodos y si se dicen apodos es a escondidas. Independiente de que juegue a la pelota o sea amanerado”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

### La invisibilización como práctica

El otro tipo de práctica que se propone como código emergente es la invisibilización de la existencia de estudiantes LGBTI, apelando a que esta inexistencia justifica la falta de prácticas y protocolos específicos a la diversidad sexual y de género. Frente a la pregunta de a quiénes pueden recurrir estudiantes LGBTI en la escuela si necesitan apoyo, el equipo directivo plantea que las personas LGBTI podrían acudir a la orientadora, pero que esto aún no ha ocurrido en la escuela

*“Lo que pasa es que no nos ha pasado todavía, pero nosotros lo que hacemos es que nos apoyarnos en la sicóloga y buscamos la mejor manera de apoyar a los niños, si él me dice que tiene una duda yo me voy a tener que empezar a mover a buscar alternativas pero jamás de discriminar a un niño, jamás cerrarles las puertas. // Lo que pasa es que acá el reglamento está planteado para todos, no puedes andar de la mano en el colegio ni besuqueándote porque es una falta grave pero no es falta grave porque tú eres lesbiana y te besaste con tu compañera, es falta grave si eres hetero y te besaste con tu polola o si eres gay, es para todos”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

En este tema todos los participantes reconocen que no existe en la escuela un abordaje de la diversidad sexual y de género. Frente a la pregunta de por qué no existen estas prácticas, las explicaciones corresponden a las narrativas analizadas e incluyen la inexistencia de problemas respecto de la diversidad sexual y de género, la orientación religiosa de la escuela, la edad de los estudiantes y las posturas respecto al rol de la familia.

#### 4.2.2 Modalidad de las prácticas

En los discursos de los participantes aparece sola una forma de abordar los temas de diversidad sexual y de género en la escuela. La modalidad de abordaje es extracurricular en el sentido de que no es considerado como una temática a trabajar con todos los estudiantes y, sin embargo, al ser un protocolo es también parte de lo que se puede considerar como el currículum implícito de la escuela, es decir algo que todos aprenden sin ser necesariamente parte del currículum explícito. Esta modalidad es un código emergente que se ha titulado como “abordaje privado”. Esto resulta de un protocolo establecido en la escuela que todos conocen, donde se abordan “los problemas” solo con las personas que se considera que están involucradas en la situación determinada como “problema”. La secretaria de la dirección entrevistada como actor clave lo resume así:

*“En esos casos se trata de que el niño quede lo menos expuesto posible, eso lo ve orientación, director, la “hermana”, y ahí quedo, para evitar que salga y que el niño sea nuevamente víctima, esos son casos muy complicados y se hacen con mucha reserva. Hablar con los padres de los otros niños y eso.*

***E: ¿No hay conversaciones del equipo educativo?***

*Que yo sepa no, a lo mejor a nivel de consejos de profesores sí, pero no tengo conocimiento”. (Secretaria dirección, entrevista individual a actor clave).*

Al momento de buscar explicaciones de por qué los temas de diversidad y de género se abordan de esta manera, los discursos de los actores vuelven a invisibilizar estos temas identificándolos solo como relevantes cuando ocurran situaciones particulares en lugar de plantearlos como valiosos en sí mismos y como una parte de la educación que brinda la escuela.

Una de las consecuencias notorias de este tipo de práctica es que –como se mostrará más adelante en el análisis de las experiencias–, los relatos de todos los participantes invisibilizan las discriminaciones que podrían afectar a estudiantes LGTBI, bajo la idea de que cualquier connotación dis-

criminatoria es más bien un registro de humor o molestia entre pares, más que una situación de violencia. Esto queda cristalizado en la respuesta del director frente a la pregunta:

*E: “¿Cómo es un día normal de clases? ¿Cómo lo viviría un estudiante, lesbiana, gay, un día normal de clases?”*

*D: Yo creo que lo viviría como la mayoría, porque no hay mayores diferencias ni discriminación aquí, así que yo creo que la mayoría lo aceptaría, posiblemente al comienzo se produzca alguna burla, alguna “talla””. (Director, entrevista individual).*

### 4.3 Experiencias

En esta sección se describen y analizan eventos específicos relacionados con violencia simbólica y discriminación en el establecimiento y la respuesta institucional a estos eventos. Se entenderá por experiencia aquellos episodios específicos (limitados espacial y temporalmente) que son vivenciados por los individuos de manera particular, tanto en relación con las narrativas como por consecuencia de las prácticas que tienen lugar en la institución. Dado que ninguno de los participantes identificó haber vivido estas experiencias personalmente se incluyen solo las experiencias que ellos piensan que han vivido otros.

#### 4.3.1 Experiencias de violencia /discriminación

En los discursos analizados existe un hito específico, en este caso, la situación de discriminación de un estudiante. Como se explicó anteriormente dado que las situaciones consideradas problemáticas se resuelven de manera privada no todos los participantes conocen los hechos, pero en todas las entrevistas aparece el relato de un estudiante al que los compañeros molestaban por ser “amanerado” y/o juntarse con niñas. Todos incluyen en el relato que el estudiante se fue del colegio por cómo lo molestaban y que luego volvió. Pese a que hay discrepancias respecto de cuándo esto ocurrió esta es la única experiencia que todos los participantes reconocen como discriminación respecto de la diversidad sexual y de género. Uno de los estudiantes lo relata así:

*“Estudiante: “Yo tenía un compañero que a él lo molestaban por ser así y era como que andaba con puras mujeres y es gay”.*

*E: “¿Y esa persona se fue del colegio por el bullying?”*

*Estudiante: “Se fue pero volvió hace un año”.*

*“¿Y eso ustedes lo consideran como una violencia hacia él?”*

*Estudiante: “Es como que uno igual se siente mal, sí”. (Estudiantes, grupo focal).*

Hay otras experiencias de violencia que ocurren en la escuela, pero que los participantes no reconocen como tal. Esto parece darse por varios factores. Para algunos actores que los estudiantes molesten a otros por ser diferentes en cuanto a su expresión de género y/o sexualidad es percibido como un problema de convivencia y no como una experiencia de discriminación y/o violencia. Mientras que para otros estas ocurrencias son normales y al ser normales no las conceptualizan como violencia o discriminación.

*“Entre los niños más grandes sí. // Si, eso yo le he escuchado, en conversaciones de repente de pasillo. // Los chiquititos igual se molestan.*

*E: ¿Qué cosas escuchan?*

*Mi hijo va en segundo y se molestan con lo de gay, “es que los chicos no saben y tengo que explicarles”, yo le digo que no cuente nada. Me da pena, porque igual se ponen tristes pero en el fondo ellos ven esa palabra como agresión. // Es como sacar el dedo del medio”. (Asistentes, entrevista grupal).*

#### *4.3.2. Reacciones institucionales*

Como se explicó anteriormente, la escuela aborda los temas en forma privada, donde la comunidad tiene alguna idea de conflictos que han ocurrido,

pero al parecer solo las personas involucradas tienen conocimiento respecto de lo que ocurrió y cómo se abordó. Existe un vínculo en el trabajo con el CESFAM donde se abordan los temas de sexualidad, pero enfocados netamente al tema de prevención de embarazos y/o contagio de enfermedades.

## 5. SÍNTESIS DEL CASO

En resumen, el análisis del caso 2 expresa narrativas, prácticas y experiencias de una escuela cuya comunidad nunca se ha preguntado o reflexionado en torno a los temas de diversidad sexual y de género y en la que ***no ha existido conversación ni discusión en torno a los prejuicios y creencias discriminatorias que existen en la comunidad escolar.***

Los actores entrevistados consideran que la diversidad sexual refiere a sujetos específicos, que podrían, eventualmente, ser objeto de burlas o bromas, pero nada que resulte serio o preocupante en el registro de convivencia y disciplina de la escuela. Se confía que, en caso de emerger conflictos al respecto, los protocolos de convivencia instaurados pueden solucionar cualquier potencial discriminación vinculado a esta temática

La ***narrativa generalizada es de tolerancia y aceptación pasiva***, por lo mismo los actores no perciben la importancia de trabajar estos en tema de forma específica o dedicarle un tiempo especial. Existen muchas confusiones sobre la materia. La comunidad, en términos generales, confunde identidades de género con orientaciones sexuales, y tampoco tiene claro a qué refieren estas últimas. Esto también contribuye a que los discursos de rechazo explícito no se perciben como violentos o discriminatorios, sino que más bien se ven como parte del espectro de lo que significa “tolerar” la diversidad sexual y de género.

La consecuencia que más sobresale en estos discursos es la ***invisibilización***. En este sentido nos referimos a la invisibilización de las personas LGBTI en la escuela y también la invisibilización de las experiencias y discursos discriminatorios que persisten en general en todos los estamentos.

## REFERENCIAS DOCUMENTALES

### Documentos institucionales

Escuela [Caso 2] (2017), “Proyecto Educativo Institucional Escuela

Escuela [Caso 2] (2017), “Reglamento interno y Manual de convivencia Escuela



## Anexo Caso 2

### Hoja de registro – Perfil de entrevistados

| Integrantes                        | Instrumento           | N° de asistentes | Perfiles etarios        | Género              | Perfiles profesionales/ nivel estudiantes                                              | Fecha    | Lugar                                 |
|------------------------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------------|
| Director                           | Entrevista individual | 1                | Aproximadamente 50 años | varón               | Profesor                                                                               | 03/11/17 | Oficina de dirección                  |
| Equipo directivo                   | Entrevista grupal     | 2                | 45 a 55 años            | 2 mujeres           | Orientadora e Inspectora                                                               | 24/11/17 | Oficina orientadora                   |
| Equipo psicosocial                 | Entrevista grupal     | 8                | 25 a 60 años            | 6 mujeres, 1 varón  | Psicólogos, educadora diferencial, fonoaudióloga, psicopedagogos educadora diferencial | 24/11/17 | Sala de reuniones del equipo PIE      |
| Asistentes de la educación         | Entrevista grupal     | 3                | 35 a 45 años            | 4 Mujeres           | Dos docentes de apoyo en sala, una de ellas de párvulos, y una contadora               | 22/11/17 | Sala de reuniones                     |
| Estudiantes                        | Grupo focal           | 11               | 12 y 13 años            | 6 mujeres 5 varones | 8° básico, A y B                                                                       | 9/11/17  | Oficina de UTP                        |
| Profesores                         | Grupo focal           | 4                | 30 a 60 años            | 2 mujeres 2 varones | Profesores de básica,                                                                  | 22/11/17 | Sala de profesores                    |
| Apoderados                         | Entrevista grupal     | 4                | 35 a 55 años            | Mujeres             | Asistentes de la educación,                                                            | 06/11/17 | Sala CRA                              |
| Profesor (actor clave)             | Entrevista individual | 1                | 40 a 50 años            | Mujer               | Secretaria Dirección                                                                   | 01/12/17 | Oficina de la secretaria de dirección |
| Secretaria dirección (actor clave) | Entrevista individual | 1                | 50 a 60 años            | Mujer               | Profesora previamente Subdirectora de la escuela                                       | 13/12/17 | Sala de clases                        |

### INFORME CASO 3

## COLEGIO PRIVADO, HOMBRES, REGIÓN METROPOLITANA

### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigador asistente: Juan Pablo Barril

Coordinadora responsable: Carolina Stefoni

## 1. INTRODUCCIÓN

Este informe presenta los resultados de uno de los casos que forman parte de la muestra considerada en el estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, que busca describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– generados en relación a las identidades LGBTI que se vivencian en los establecimientos educacionales del país, con el propósito de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género. El caso a exponer se trata de un establecimiento privado, católico, de hombres (que comenzó a ser mixto en 2014 por lo que hoy día la presencia de niñas llega hasta segundo básico) y situado en la Región Metropolitana.

El aporte específico del caso en el marco de la muestra reside fundamentalmente en dos aspectos: En primer lugar comienza a reconocer la diversidad de las identidades de género y orientaciones sexuales de manera incipiente, generando algunas instancias

de diálogo, pero sin institucionalizar prácticas concretas y sistemáticas en este camino; y en segundo lugar, el hecho de ser católico y de hombres en los cursos de educación media, permite hipotetizar sobre la relevancia que podrían tener estos dos elementos en la forma en cómo se comprende la diversidad sexual y de género.

Este informe parte por describir los aspectos metodológicos de estudio del caso, para luego ofrecer información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de la indagación. La tercera parte del documento se ocupa del análisis de los resultados, que está organizado en tres grandes apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en esta escuela. Finalmente, se propone una síntesis del caso, y se adjunta un anexo con componentes del trabajo de campo

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este informe tiene como propósito abordar el caso de un colegio de hombres, privado y confesional a partir del análisis de información primaria y secundaria. Respecto a las fuentes secundarias se han recopilado cinco documentos institucionales: Proyecto Educativo del Colegio, Reglamento de Convivencia Escolar, y tres protocolos para la prevención de abusos sexuales, emanados tanto para el contexto en particular del Colegio como también para la red de colegios dependientes de la orden religiosa a la cual pertenece el establecimiento.

El contacto se realizó en primera instancia con el actual rector del colegio. En este primer contacto se le envió la carta firmada por el Ministerio de Educación donde se explicaba los objetivos y la metodología del estudio, para luego concertar la entrevista. Al comienzo de la entrevista estuvo presente la directora subrogante de Pastoral, quien colaboró durante todo el trabajo de terreno para coordinar las entrevistas individuales, grupales y grupos focales necesarios.

Todas las entrevistas y grupos focales fueron realizados en dependencias del colegio en espacios adecuados que garantizaron las condiciones necesarias para realizar estas conversaciones (silencio, espacios cerrados sin interferencias de terceros, en horarios adecuados, etc). El trabajo en terreno se realizó sólo en cursos de hombres. Los nombres utilizados fueron reemplazados por seudónimos o bien se utilizó por el cargo que ocupaba (por ejemplo, capacitadora, miembro equipo psicológico, entre otros).

Respecto a la información primaria, se realizaron:

- 2 Entrevistas individuales:
  - Rector del establecimiento.
  - Apoderados (actor clave).
- 4 Entrevistas grupales:
  - Asistentes educación.
  - Equipo directivo.
  - Equipo psicosocial.
  - Estudiantes (actor clave).
- Grupos focales:
  - Docentes.
  - Apoderados.
  - Estudiantes.

Todos los participantes firmaron los respectivos consentimientos informados.

### 3. CONTEXTO DEL CASO

El presente establecimiento se ha denominado Caso 3. Es de administración privada, de excelencia académica y católico, pertenece a una red educativa de una Orden Religiosa Católica. Fue fundado en el año 1956 en el sector oriente de la capital. Si bien ha sido históricamente un colegio solo para hombres, en 2014 se abrió a la incorporación de mujeres, transformándose en un colegio mixto a partir del nivel inicial. Actualmente los cursos son mixtos hasta 2 básico. Cuenta con alrededor de 1800 alumnos entre pre kínder y cuarto medio. Un aspecto relevante es que en 2016 asume como rector una persona laica, siendo el segundo en la historia de la institución (el primero fue el profesor laico Sr. XX XX quien se desempeñó como rector entre 1974 y 1978). Esta situación es indicada por diversos entrevistados como un hito relevante y es asociado directa o indirectamente con algunos cambios experimentados al interior del colegio, ya sea en términos de una mayor apertura (por ejemplo, dejar atrás la exigencia del pelo corto en los hombres) como en la disposición a introducir nuevos temas como la dis-

cusión en torno a la homosexualidad y la presencia de estudiantes gay al interior del establecimiento.

El caso 3 es un colegio ubicado en una comuna de baja prioridad social sin convenio de subvención escolar preferencial. De acuerdo con ficha del establecimiento ([www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)), la matrícula y mensualidad se ubican en el tramo “más de 100.000”. Cuenta con un sistema de colegiatura diferenciada según los ingresos familiares y el número de hijos en el establecimiento. Ello significa por ejemplo, que en el caso del primer hijo, el pago mensual puede variar entre 278.000 y 645.000, de acuerdo con la información publicada en la página web del establecimiento.

El establecimiento tiene un sistema de admisión que incluye una entrevista a los apoderados con el objetivo de conocer a los padres e identificar a aquellos que tienen una convergencia con los postulados y orientaciones valóricas centrales del colegio. El establecimiento tiene además diversas instancias para fortalecer el espíritu de la comunidad en las que participan tanto estudiantes como familias. Entre ellas se encuentran las misas dominicales, comunidades cristianas, pastoral familiar y de estudiantes, entre otras. Un elemento distintivo es el rol que juegan los padres en las decisiones y orientaciones que asume el establecimiento. En reiteradas oportunidades se mencionó la presencia de apoderados para establecer algún tipo de reclamos frente a lo que consideran una manera poco adecuada para abordar los temas de diversidad sexual. Si bien todos los actores reconocen que las familias más conservadoras son un grupo minoritario dentro del colegio, también se reconoce que son capaces de “hacer mucho ruido” a través de envío de cartas a la dirección y solicitud de reuniones con las autoridades del colegio.

En los últimos años se ha producido un nuevo escenario institucional que ha favorecido la discusión y apertura del colegio en materia de diversidad sexual. Este nuevo escenario se configura a partir de un enfoque más cercano de acompañamiento a los estudiantes y de un aprendizaje institucional en materia de igualdad de género. Ambos elementos tienen relación con dos hitos claves dentro de la comunidad escolar. Por una parte, la inclusión de mujeres en un colegio que ha sido históricamente de hombres y por otro, los cambios internos que produjo las denuncias de abusos sexuales realizados por sacerdotes de distintas órdenes religiosas en las últimas décadas y que implicó para el colegio la necesidad de abordar de manera directa lo que significa el abuso sexual y tomar las medidas necesarias para garantizar que ello no fuera a suceder.

La incorporación de mujeres requirió una actualización de los documentos anteriores de modo de incluir a las niñas como parte de la comunidad educativa. Fue necesario a su vez adecuar la infraestructura (por ejemplo, la creación de baños separados), discutir el tipo de uniforme adecuado para las niñas (se optó por buzo para todos hasta cuarto año de educación básica) y la separación por sexos tanto en los camarines como en los espacios extracurriculares. Pero los cambios más profundos tienen que ver con la toma de conciencia de la necesidad de tener un lenguaje inclusivo, modificar aquellas prácticas que tiendan a segregar a las mujeres, y neutralizar aquellas prácticas y discursos que tiendan a enfatizar roles tradicionales del género femenino. Esto es una situación en desarrollo y como reconocen profesores, aún queda mucho por avanzar.

El abordaje para prevenir cualquier situación de abuso, por su parte, requirió una serie de medidas entre las que destacan protocolos de convivencia y de denuncia de casos de abusos de menores, la creación de la figura del “encargado/a de prevención de abusos”, la prohibición de permanecer un adulto solo con estudiantes fuera de la sala de clases, la estandarización del registro de visitas en la recepción del establecimiento, la capacitación del cuerpo docente en la temática de abuso sexual y cambios en la infraestructura del colegio, como es el uso de vidrios en salas de clase y oficinas. Estos cambios se producen en un contexto donde se enfatiza la idea de una comunidad responsable que debe garantizar la seguridad y el acompañamiento de todo el estudiantado.

Se considera que estos elementos son relevantes para comprender la forma en como el colegio ha comenzado a abordar los temas de diversidad sexual y orientación de género. El establecimiento enfatiza la interacción continua entre experiencia, reflexión y acción como medio de autoevaluación de la vida, buscando construir una comunidad educativa que ayude al crecimiento e inclusión de cada uno de sus integrantes. Así, en el reglamento de convivencia del año 2017 existen cuatro artículos que hacen referencia a la inclusión de la diversidad y que castigan las actitudes discriminatorias, “ya sean estas por su condición social, situación económica, religión, ascendencia étnica, nombre, nacionalidad, opinión política, orientación sexual, identidad de género, por sus capacidades diferentes, condiciones físicas, embarazo, paternidad o maternidad temprana o cualquier otra circunstancia” (Reglamento Convivencia, 2017:18). De igual manera, el acceso a una educación libre de discriminación arbitraria se reconoce como un derecho, tal como lo establece la Convención sobre los Derechos del Niño.

La visibilización de las distintas orientaciones sexuales (principalmente homosexualidad y bisexualidad) gira en torno a hitos mencionados por



prácticamente todos los actores entrevistados y que deja de manifiesto que se trata de una realidad que se instala al interior de la comunidad, y que busca salir del espacio privado y secreto, pero con dificultades para su abordaje en plenitud en el espacio público. El primer hito es una expresión artística realizada en la clase de arte, donde un grupo de estudiantes intervino un aro de básquetbol de una de las canchas con una imagen de dos estudiantes del colegio mirándose de frente en una posición que daba a entender que se trataba de dos personas gay. Esta intervención generó una gran polémica al interior de la comunidad y trascendió incluso los muros del establecimiento. Apoderados y alumnos comenzaron a discutir sobre esta imagen, utilizando argumentos que defendían y atacaban esta intervención. El segundo hito es la presencia de una familia homo-parental, cuestión que también ha generado amplio debate dentro de la comunidad.

La búsqueda de un posicionamiento para abordar la realidad que se instala en el colegio se ha ido construyendo al amparo de los lineamientos que establece la iglesia en particular aquella que reconoce la homosexualidad, la despatologiza y la acepta bajo la idea que todos somos hijos de Dios y por ende todos y todas somos iguales. Para entender los contenidos y delinear las transformaciones necesarias este establecimiento ha sido asesorado por profesionales expertos del Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral del Adolescente (CEMERA) y del CESI, enfocados principalmente en la capacitación de docentes para acompañar al estudiantado de manera diferenciada según ciclo. Un actor que también ha contribuido a la capacitación para el acompañamiento de estudiantes y padres de estudiantes con distintas orientaciones sexuales ha sido la Pastoral de la Diversidad Sexual (PADIS). Se trata de una comunidad cristiana conformada por hombres y mujeres lesbianas, gays y bisexuales, así como por mamás y papás de hijas e hijos homosexuales. Es una comunidad de acogida “para quienes buscan espacios de vida espiritual, comunitaria, apostólica –a través de la incidencia y del servicio caritativo– y de formación, como hijas e hijos de Dios que han recibido el bautismo. Es una comunidad que quiere dejarse tocar por el amor de Dios y el aliento del Espíritu para seguir a Jesucristo, en la construcción de un Reino inclusivo, acogedor, fraterno y diverso, y para ser testimonio vivo de fe y de servicio a la Iglesia” ([www.padis.cl](http://www.padis.cl)).

De forma paralela, bajo la administración del último rector del establecimiento se generó una división en el área pastoral, generándose un departamento encargado de la formación afectivo, sexual y espiritual, con el apoyo de la Pastoral de la Diversidad Sexual, organismo que defiende la idea de que la cercanía del individuo a la doctrina de la iglesia es independiente de su orientación sexual.



## 4. ANÁLISIS DEL CASO

### *Narrativas*

#### *4.1.1 La construcción de campos semánticos que organizan las narrativas*

Las distintas narrativas que surgen en el trabajo de terreno se construyen en un diálogo permanente a partir de experiencias individuales y colectivas que se viven dentro del establecimiento educacional. Se trata por tanto de narrativas que responden a una realidad que se vuelve ineludible, la cual se construye como respuestas posibles frente a una transformación social profunda que deja en evidencia los límites de un orden centrado en aspectos culturales masculinos, y que hoy, a partir del ingreso de mujeres y del reconocimiento de estudiantes gay o bisexuales, es problematizado.

Se revisará cómo se instala esta nueva realidad, qué hitos lo favorecen y cómo se pueden organizar las distintas narrativas a partir de los dos campos semánticos.

#### *4.1.2 Una realidad que se instala*

La apertura a la diversidad sexual y orientaciones de género son temas que de alguna manera se instalan en el colegio de tal forma que su abordaje se vuelve necesario. Las condiciones para que ello ocurra tienen relación con los cambios experimentados tanto por la sociedad más general, como con las condiciones internas del colegio que lo posibilitan. Ello es relevante puesto que las distintas orientaciones de género han existido desde siempre, sin embargo, éstas eran consideradas un tabú.

*“Yo creo que la historia es bien del tabú. O sea, diversidad sexual yo te diría que hace ocho, nueve años atrás no se hablaba. No. Claramente como tabú. Obviamente que tenías varios casos pero no era tema de conversación, salvo así en segmentos mucho más privados, en fin. Progresivamente empieza a levantarse, sin que necesariamente el colegio tenga una respuesta así más programática”. (Rector, entrevista individual).*

Ello obligó a que las personas con orientaciones de género distintas a lo hetero-normativo, tuvieran que guardar silencio, ocultar y negar su realidad, lo que constituye en sí mismo una forma de violencia.

*“Qué se yo, nada, incluso te hablo yo de más de 10 años, haber sido profesor jefe del colegio, he tenido un chiquillo que claramente tenía... eh te digo claramente porque al menos con sus amigos lo había planteado. Pero, es un chiquillo que siempre acá mantuvo una relación absolutamente como oculta y cuando termina cuarto medio decide irse incluso fuera del país para poder vivir como con libertad su sexualidad”. (Rector, entrevista individual).*

Esta realidad, de acuerdo con los relatos, comenzó a cambiar lenta, pero sostenidamente en los últimos años. La apertura se produce cuando algunos estudiantes comenzaron a reconocer y asumir su homosexualidad, en un contexto donde además se había producido una discusión más amplia sobre *bullying* y la exigencia de contar con protocolos y estrategias de prevención de la violencia escolar.

*“(...) parte a partir de tener estudiantes que se han declarado homosexuales y anteriormente, yo diría hace un par de años, está la preocupación de que los niños chicos se insultaban a través de “gay”. Y nosotros en el 2006 trabajamos con (nombre de un psiquiatra) en el programa de él, y ahí fue como el primer paso ¿no? De poner como la homosexualidad no como un trastorno, invitando a esto a los profesores, o sea como que ya no era una patología”. (Entrevista grupal a equipo psicosocial).*

El reconocimiento comenzó a producirse hace algunos años atrás en los últimos cursos de educación media. Dentro de los casos que se recuerdan destaca lo ocurrido hace unos cinco o seis años cuando un alumno de cuarto medio expresó que quiere ir a la fiesta de graduación con su pareja gay. Era primera vez que el colegio se enfrentaba con una situación de este tipo, poniendo en tensión el orden hetero-normativo dominante hasta ese

momento. Esta solicitud llevó, por una parte, a visibilizar este tema en un espacio común, es decir, traer un tema que pertenecía a un mundo invisible, silenciado, oculto y por ende “tabú” (aquello de lo que no se puede hablar, no se puede tocar ni observar), a un espacio público y común para estos cursos. En segundo lugar, obligó a que el establecimiento asumiera una postura, y tercero, apeló al derecho que tienen todos los alumnos de ir a la fiesta de graduación con su pareja. En dicha ocasión la opción fue consultar a los padres para ver si había acuerdo en que ello ocurriera, y si bien al final los padres concluyeron que no había problema, el alumno optó finalmente por no ir a la fiesta.

Una segunda instancia es la instalación de una expresión artística donde se muestra una silueta que deja entrever a una pareja homosexual. Esta expresión artística no es la que se ha referido inicialmente, sino una anterior que no logró el impacto de la segunda probablemente porque el mensaje se encontraba difuminado lo que permitía seguir dejándolo en el ámbito de interpretaciones personales. En los últimos años el reconocimiento de la orientación sexual comienza a ser expresada cada vez por más estudiantes y los profesores señalan que además es algo que comienza a producirse cada vez más temprano.

La presencia de una familia homo-parental instala finalmente el tema en cursos más pequeños. Por tanto no es que el establecimiento y los profesores hayan querido instalar un tema nuevo, sino que resultaba imposible seguir silenciándolo porque hoy día es una realidad en los distintos cursos. Ahora bien, el establecimiento decide hacerse cargo de esta realidad, a diferencia de lo que había ocurrido antes donde permanecía silenciado. Contribuye a ello la discusión nacional en torno al bullying así como la puesta en marcha de la Ley Contra la discriminación, conocida como Ley Zamudio. La decisión de hacerse cargo implica definir una postura institucional en un contexto escolar donde hay diversas interpretaciones sobre este tema, y a continuación construir un camino para validar, enseñar y consolidar argumentativamente la postura definida.

*“Nos han obligado a hablar. Bueno, de eso se trata, el colegio quiere que hablemos de los temas de diversidad sexual, y que los entendamos porque los temas de diversidad sexual están presentes en nuestras familias, y están presentes en las familias más --- y en las más populares exactamente igual digamos. Entonces, ese es el tema, que el*

*colegio pueda hablar, pueda comprender precisamente para que no pase lo que los chiquillos están relatando en sus historias ¿no? Que están marginados, están expuestos, están golpeados. Entonces, en la práctica que el colegio, ni siquiera me gusta hablar de acoger, o sea, asume, entiende qué es esto. Es parte de la realidad en la cual estamos viviendo, de la vida”. (Rector, entrevista individual).*

#### *4.1.3 Narrativas de aceptación ancladas en las posturas de la iglesia.*

El primer campo semántico que organiza las distintas posiciones en torno a las orientaciones sexuales es la incorporación de una postura institucional anclada en los lineamientos que establece la iglesia católica. En el caso 3 existen diversas posturas frente a la discusión sobre orientaciones sexuales que están cruzadas en gran medida por una meta-narrativa de orden religioso que define de manera importante los postulados centrales del colegio. Es decir, más allá de si la orientación sexual se acepta de manera inclusiva, es solamente tolerada o bien es rechazada, existe en esta comunidad un *ethos* desde donde se articulan las distintas perspectivas y narrativas. Este *ethos* responde a los valores y creencias cristianas en los que se funda el establecimiento respecto del ser humano y de la homosexualidad en particular. Así se aprecia en las siguientes citas:

*“El colegio también está haciendo transición porque cree que uno de sus pilares fundamentales es Jesús, y ese pilar nos mueve a una integración total, a una acogida total, a cualquier realidad familiar o de otro orden. Entonces acá en el caso del colegio lo que yo veo también es una postura que es eclesial, independiente de que la iglesia la norma no esté acorde a la realidad” (Apoderados, grupo focal).*

*“Pero, yo lo único que tenía ganas de decir, que me quedó dando vuelta lo, como la discusión sobre la iglesia, yo creo que la doctrina de la iglesia no ha cambiado nada en el tema, y es una doctrina la verdad súper lamentable. A mi juicio, porque trata a las personas de*

*depravadas o de cosas por el estilo que yo creo que si uno conoce a una persona homosexual no más se daría cuenta que está equivocada”* (Apoderados, grupo focal).

La postura institucional representa una primera narrativa que se articula en torno a una posición más abierta que asume la iglesia y que permite revisar alguno de los planteamientos del magisterio. La figura del papa Francisco refuerza la idea de que todas las personas, incluidas las personas con orientaciones sexuales diversas, son hijos de Dios y que en cuanto tales, son iguales y deben ser incluidos. Esta postura está presente en diversos actores entrevistados, entre ellos, el Rector, el equipo psicosocial (donde se refuerza la figura de un Dios que nos quiere a todos y que ello iguala a todas las personas como sus hijos) y en los apoderados cuando señalan que todos son personas y que ese Dios nos quiere a todos felices.

*“(…) también para nosotros es interesante, o sea, escuchar también el testimonio de los curas, o de alguien de iglesia que te diga: mira, la iglesia discute esto, y efectivamente ha habido una postura súper castradora, súper negadora de la iglesia, pero también hay una teología más abierta y más receptiva. O, cuáles son las contradicciones que las mismas iglesias tienen, de atreverse a exponerlas”* (Equipo psicosocial, entrevista grupal).

*“(…) pero de ser claro en términos de que acá todos son personas, todos tienen no sé, como todos tienen un valor, que viene de nosotros de nuestra propia creencia, o sea nosotros no creemos en la postura tradicional de la iglesia en ese sentido, sino que creer en un Dios que nos quiera a todos, que quiere que todos seamos felices y en esa línea está trabajando”* (Entrevista individual apoderados, actor clave).

Esta aproximación permite instalar el tema de las orientaciones sexuales en coherencia con los postulados del propio colegio. Esta formulación despatologiza la homosexualidad y contrapone un discurso inclusivo frente al

rechazo que puede existir desde otras narrativas que también son asociadas a la iglesia. Estos relatos inclusivos son coherentes con los objetivos que se traza el colegio, esto es formar personas al servicio de la sociedad, poniendo en el centro del proyecto educativo a la persona en cuanto ser humano.

*“Nosotros queremos formar hombres y mujeres para los demás, y ese eslogan, esa meta, abarca mucho pero cada uno le pone de su cosecha porque, además, es un tema que ha ido saliendo cada vez más apresurado, con menos tiempo para poder coordinarnos y entre todos poder tener claridad en cómo lo abordamos. Yo creo que ahí el mundo ha ido más rápido de lo que los mismos tiempos que tenemos nosotros nos permiten para poder prepararnos todos en una misma línea” (Docentes, grupo focal).*

*“Mira, usaste tres veces la palabra persona y eso es lo que a mí me importa, las personas tienen sus derechos y sus deberes y cada una de ellas tiene su importancia en el quehacer social. Momentáneamente están en el rol de alumnos muchos, otros son insertos en el rol de profesores, de auxiliares, de administrativos, pero todos son personas. Y no quisiera opinar sobre las diferencias u opciones sexuales sin olvidar este punto. La persona tiene la libertad de ser y desarrollarse a lo que le nace como persona entera de adentro hacia fuera” (Asistentes, entrevista grupal).*

#### *4.1.4 Los límites en el reconocimiento de la diversidad*

Dentro de la narrativa de aceptación de las distintas orientaciones sexuales, la homosexualidad es aquella que goza de mayor legitimidad. Otras orientaciones sexuales como la bisexualidad o el pangénero, así como también el transgénero, no son del todo comprendidas o aceptadas, corriendo el riesgo de volver a ser patologizadas o volverlas equivalentes a prácticas de

promiscuidad. La bisexualidad o pansexualidad tienden a ser sancionadas al considerarlas que no son capaces de establecer un compromiso afectivo monógamo con la pareja. Algunos actores entrevistados asocian por lo tanto estas orientaciones sexuales a problemas emocionales, sexuales o psicológicos.

*“Otra dificultad que yo tengo como personal, no sé si ideológica o no, que a mí me pasa que con esto de lo pansexual, lo eh, tengo como un rollo así, como una dificultad porque uno puede entender la orientación, yo puedo entender fácilmente que un hombre se enamore de un hombre, la mujer, pero también me pasa que con lo pansexual, como que yo le hago a todo, clínicamente pienso que ahí también hay algo como un desafío, no porque, culturalmente o en una sociedad que todo es ilimitado, el internet, el consumo, también a mí me parece que puede ser algo defensivo, como no me comprometo con nadie y no hago duelo tampoco, como el que nada hace nada teme. Y ahí me parece que desde lo que yo concibo como una salud mental o una madurez psicológica, yo creo que los vínculos, independiente si son hombre a hombre, mujer a mujer, a mí me pasa y lo hemos discutido también, no he tenido a alguien que se declare pansexual, pero si tuviera yo lo evaluaría psicológicamente cómo se vincula él en todas las áreas de la vida porque también es como, eso es una dificultad” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

#### *4.1.5 Narrativas de rechazo y evidencia de un doble discurso*

Las posturas de rechazo también se encuentran ancladas o justificadas desde las posturas más conservadoras de la iglesia. En el trabajo de campo y en las entrevistas en particular no encontramos expresiones de rechazo abierto, sino más bien referencias que se hacía respecto de terceras personas. La siguiente cita refleja por ejemplo expresiones de violencia hacia la población homosexual y que de acuerdo con el entrevistado, da cuenta



de los dobles discursos que existen en la comunidad escolar, ya que por una parte el colegio busca introducir actitudes de apertura e inclusión, pero por otra los estudiantes en su casa pueden estar expuestos a discursos totalmente contrarios.

*“Entonces, para un chico que está constantemente en esos dos mundos es súper difícil, ya, porque por un lado él ve a lo mejor un colegio donde existe una apertura, existe una aceptación, un acoger, etc. pero por otro lado tenís una casa donde se tiene un discurso antagónico. Y me ha tocado conocer que por ejemplo, uno de los chicos cuando se habla de esto en orientación, dice “mira, mi papá va en el auto, ve a dos personas del mismo sexo tomadas de la mano, baja el vidrio del auto, les tira un escupo, les tira un insulto y sigue cascando en el auto muerto de la risa” (Apoderados, grupo focal).*

La siguiente cita también refiere al doble estándar que tendrían algunas familias ya que por una parte aparece un discurso de aceptación respecto de la familia homoparental, pero por otro, se llevan a cabo prácticas que tienden a distanciarse no sólo de dicha familia, sino de distanciamiento de los compañeros de curso respecto de los hijos de la pareja homoparental.

*“Hay mucho temor. Nosotros tenemos, teníamos un caso en los chiquitos, en el segundo ciclo que ha generado mucha controversia con una pareja de mamás. Entonces, inicialmente mucho apoyo, pero después en el tiempo hemos visto que se les ha quitado. Ya no hay tanta visita a la casa de estos niños como había al principio, los niños no son invitados todos en ciertos eventos, de hecho los niños han dejado un poco de hablar del tema. Entonces yo creo que ahí hay que, yo creo que hay que trabajar harto no sólo con los papás, sino que con los profesores también” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Este doble discurso puede entenderse como la aceptación de la tolerancia e inclusión en un plano discursivo, pero con dificultad para llevarlo al terreno de las prácticas cotidianas, es decir, la distancia entre el ser y el hacer.

Otra forma de entenderlo es a partir de la contradicción que se genera al hablar de aceptación de la diversidad en el espacio público y en el espacio privado, tal como se verá en el siguiente apartado.

#### *4.1.6 De la aceptación en el espacio privado al silencio en el espacio público*

Relegar la homosexualidad al espacio privado y negar su presencia en el ámbito público es una de las principales barreras para la inclusión plena y en igualdad de derechos de la población LGTBI. En el colegio esta dualidad está presente de diversas maneras. En la siguiente cita, por ejemplo, se cuestiona que la condición homosexual de una pareja de apoderados del colegio se explicita y sea portada en revistas nacionales. La primera participante argumenta que por qué ellas tenían que hacerlo si las personas heterosexuales que son apoderados del colegio a la vez que son personas públicas, no hablan de su orientación sexual en entrevistas a revistas.

*“Lo que ha sido entre comillas controversial y que se ha comentado en el curso es que ha sido como muy público. Que en el fondo tú no andai paseando con tu pareja... es lo mismo, no te andai paseando en las portadas de las revistas, ni entrevistas... o sea”. (Apoderados, grupo focal).*

A continuación, responde otra participante del grupo focal que en el colegio también tienen parejas heterosexuales que dan entrevistas en los medios de comunicación y sin embargo nadie lo cuestiona.

*“R: Sí, ¿cómo qué no? Disculpa que interrumpa, pero las parejas heterosexuales son portadas de revistas, que se mete uno con otro, que*

*R: Bueno, lo farandulero. Obviamente.*

*R: Sí, pero también, en general*

*R: Sí, pero esta es opinión del curso, no me culpes a mí (risas). Pero es en el curso que al final como que igual es un tema complicado en el fondo de pa' qué exponer tanto.*

*R. Yo creo que el tema es que como comunidad estamos heteronormados, entonces lo otro parece raro.”*

Este diálogo plantea una forma más sutil de discriminación en la medida en que la sexualidad no se puede vivir ni expresar en el espacio público de la misma manera para las parejas hetero u homosexuales. Para los primeros está permitido hablar de su vida privada y sus nuevas parejas, mientras que para los segundos existen importantes limitaciones, censuras y silencios.

Al llevar la presencia de lo homosexual al espacio público, emergen otros temores o argumentos que cuestionan su presencia y legitimidad. Así, una de las críticas a la exposición de arte es que se exponía a niños pequeños a un tema para lo cual no estarían preparados, lo que puede incluso generar reacciones contrarias a lo que se buscaba, por ejemplo, que entiendan que a las personas homosexuales había que pegarles.

*“R. Sí, fue una intervención de arte, claro en el fondo lo que pasó es que, o sea si se explica el sentido, tiene una lógica. El problema es que todos los niños que lo vieron no lo entendieron. Porque lo ven niños de distintos cursos, lo vio un niño de quinto básico y dijo “ah fantástico, como estos gallos son maricones hay que pegarles” ¿cachai? Esa fue la lectura que hizo un cabro po, entonces, eso lo co, entonces como no cachaste nada. Pero en el fondo los papás “en este colegio qué está pasando”, o sea al final yo creo que es importante como el contexto y entender. Y además efectivamente hubieron ahí, la idea era que no se discriminara, pero hay un montón de formas de discriminar, no sólo esa. Entonces al final como que, también como que irse tanto a eso, en el fondo soltar los temas, pero hay discriminación por eso, hay*

*discriminación no sé por alguna discapacidad física, hay discriminación no tengo idea, porque eres negro, no tengo idea, da lo mismo, lo que sea. Entonces, hay que ser en ese sentido como cuidadoso porque los niñitos de cuarto medio no es lo mismo que un niñito de quinto básico. Y efectivamente están todos como expuestos.” (apoderados, grupo focal).*

Con este argumento lo que se busca es evitar que la homosexualidad sea un tema que participe de lo público, argumentando el posible efecto nocivo que puede tener en los menores. Sin embargo, su ausencia supone la presencia de lo hetero-normativo como norma única y absoluta, es decir, como único relato posible de ser entregado a los niños más pequeños.

Otro elemento que se relaciona con la presencia de la homosexualidad en el espacio público es la del contagio, reeditando uno de los antiguos prejuicios en torno a la población LGTBI. La idea del contagio introduce el temor al contacto con una persona que tiene otra orientación sexual, lo que funda la posterior exclusión de esa persona por parte del grupo social. La idea del contagio no sólo se expresa en la sanción a la interacción, sino también en el tipo de educación que se puede impartir en un colegio en estas materias. Para uno de los apoderados, la posibilidad de que las y los profesores enseñen la diversidad de parejas, puede llevar a que los pequeños creen que ellos pueden ser o escoger cualquiera de las opciones.

*“R: Claro, entonces comilla “esto podría ser contagioso”, si a los niños le dices que hay diversidad de familias, entonces hay familias que pueden ser mujer con mujer, hombre con hombre, hombre con hombre y le ponis todas las mezclas, el niño dice “ah, yo puedo elegir cualquiera” (Apoderados, grupo focal).*

*“R: O sea, está el temor, y esa es una cosa que trabaja muy bien la (nombre de quien realiza la capacitación) en su, en las jornadas de padres, deberíamos hacer este año. Pero claro, el temor como que se contagia. Claro, cuando tú eres niño chico y empiezas a ver esto en-*

*tonces el cabro va a terminar siendo homosexual” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Docentes y directivos reconocen la necesidad de mayor capacitación, pues muchas veces se encuentran sin las herramientas adecuadas para abordar estos temas. Algunas preguntas que surgen en las entrevistas son ¿cuándo y cómo hablar con los estudiantes? ¿qué hacer con los padres que son contrarios a esta postura? ¿cómo se enseña y qué es la orientación de género y las identidades sexuales? ¿está todo permitido? y ¿cuáles son los límites de esta apertura en materia de orientación sexual? Para avanzar el colegio ha desarrollado algunas actividades de capacitación (que serán revisadas en el capítulo sobre prácticas), pero se evidencia la necesidad de darles mayor continuidad e involucrar de manera más activa a los apoderados y profesores.

*“(...) cuando estoy diciendo que el colegio va como detrás de las reacciones, es que es como una cadena que te va obligando a. Porque evidentemente la pregunta que tú haces es la obvia, bueno entonces cómo se hacen cargo más allá de decir “esto es un discurso de una situación de cuestionamiento”. Entonces, bueno ok. Entonces, cómo desarrollamos, incorporamos en las actividades de orientación por ejemplo los temas de diversidad. Y es lo que desde hace tres años se está trabajando con la PADIS. ¿Qué lo que significa eso? Que hay charlas para los estudiantes. Nuestra autocrítica ahora es que nosotros hemos trabajado más con los estudiantes que con los papás” (Rector, entrevista individual).*

#### *4.1.7 Brecha generacional. Los estudiantes de hoy están más preparados*

Para la mayoría de los adultos entrevistados la diversidad de orientaciones sexuales es un tema que los jóvenes tendrían mucho más resuelto, que para ellos “no sería tema” ya que sería visto como algo “normal” y “natural”. En cambio para ellos, acostumbrados a otra forma de ver y entender el mundo, consideran que les faltan elementos cognitivos y comprensivos para entenderlo y aceptarlo.

*“R: Pero, yo creo que es distinta la generación nuestra que la de los jóvenes. A mí me ha tocado trabajar con jóvenes y para los jóvenes no es ningún tema, no sé, ellos existen pero no es tema. Yo me reconozco (...) más familiarizada con lesbianas y gays, pero como últimamente he estado más con jóvenes, para los jóvenes el tema de la transexualidad y el tema de la bisexualidad es lo más natural que hay. El intersexual yo diría que pa’ mí es nuevo y no conozco a nadie. Pero en los otros dos y en la juventud es súper natural. Pero a nosotros nos choca a nuestra generación más”. (Apoderados, grupo focal).*

*“Entonces yo lo he visto, y eso es bonito, verlo que no es cuestión pa’ ellos. O sea hay más rollo en los, como dice (xx), “bueno si el maricón es maricón no más” o sea, con resabio antiguo, pero que los cabros de por sí pa’ ellos no es tema”. (Asistentes, entrevista grupal).*

A partir de esta cita surgen dos preguntas, la primera es si efectivamente los jóvenes y estudiantes de este establecimiento lo consideran algo totalmente natural, y lo segundo es cómo los adultos comienzan a familiarizarse y aceptarlo y qué puede hacer el colegio para orientar este proceso. En otras palabras, cómo el colegio se adapta a este nuevo contexto. Las narrativas que hemos identificado dan cuenta de distintas respuestas frente a esta pregunta. Por tanto no se trata sólo de comprender qué se piensa o que se dice sobre las identidades de género y las orientaciones sexuales, sino como las narrativas se convierten en derroteros para responder a estas transformaciones.

En relación a la primera pregunta, si efectivamente los jóvenes consideran con total normalidad las diversas orientaciones sexuales y las identidades de género, uno de los participantes en el grupo focal de docentes plantea la existencia de límites a esta aceptación, ya que probablemente si un estudiante asume su homosexualidad, todos lo apoyarán, pero no está seguro que esa persona se vaya a sentir con plena libertad para ejercer su sexualidad dentro del colegio:

*“Yo tengo la fortuna de conocer también acá a chicos que desde su identidad sexual, puede ser homosexual, bisexual incluso, son líderes y son súper respetados y súper queridos por sus compañeros, donde efectivamente no es tema. Pero no sé si hemos llegado al nivel de poder conversar con esos chicos y decirles ‘¿Tú te sientes en plena libertad de ejercer tu sexualidad dentro del colegio a todo nivel?’. Yo creo que esa pregunta ningún cabro se la ha hecho todavía en tercero y cuarto medio, si alguien dice ‘Salí del clóset’, bien, todos te apoyamos, excelente pero, ‘¿Tú ejerces tu libertad sexual dentro del colegio? ¿Es posible que lo hagas o no es posible?’. Yo creo que es una cuenta pendiente que no se ha tocado todavía en el colegio y que creo que nos falta harto para llegar allá”. (Docentes, grupo focal).*

La cita refleja precisamente la distinción entre una aceptación completa que aborde no sólo la dimensión privada sino la pública, y otra donde la aceptación se mantiene en el plano del mundo privado, en un espacio cerrado de contención y seguridad.

La entrevista a alumnos y apoderados aportan en este sentido y permiten profundizar en este eje. Por un lado, aparece un discurso abierto, de aceptación, de normalidad y por otro uno que lo problematiza, dejando al descubierto uno de los aspectos más difíciles de desarrollar en el marco de la aceptación plena de las orientaciones de género: el hecho de que el entorno escolar amplio todavía no se constituye como un espacio seguro para que los estudiantes puedan expresar libremente su homosexualidad. Pese al discurso de aceptación y comprensión que se instala como una posición institucional, y al principio de igualdad que legitima las distintas orientaciones sexuales, el colegio no es un espacio que entregue seguridad a los jóvenes (y docentes) que tengan orientaciones sexuales distintas a las hetero-normativas.

*“AO2: Es que por la razón de que sigue siendo un tema tabú, al decir abiertamente que alguien es homosexual uno expresa cierta vulnerabilidad, como que se abre al resto y siempre existe la posibilidad de que*



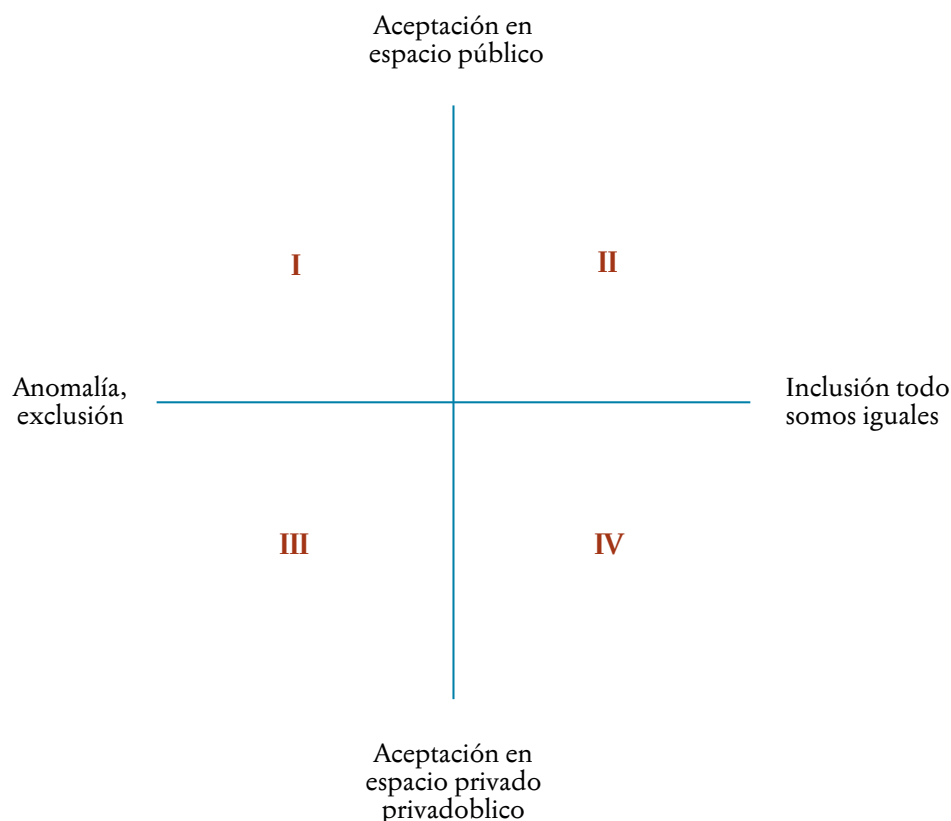
*alguien te ataque y por eso creo que sigue siendo un tema más cerrado, más de los círculos cercanos”. (Estudiantes, entrevista grupal).*

*“(él) todavía no ha, públicamente hay un pequeño grupo de amigos que lo saben, compañeros que lo saben, pero (él) no ha asumido todavía públicamente su homosexualidad. Lo hemos conversado con la pastoral, lo hemos conversado con el área de psicología, lo hemos conversado con el rector, los profesores jefes saben, pero él no ha asumido. Entonces, todavía no se ha visto expuesto a esa, a ese golpe de que todo el colegio sepa de que es homosexual. (...) nos cuesta un poquitito saber desde el día que él asuma públicamente, si él se va a sentir amenazado, si se va a sentir en riesgo acá. Yo parto de la base de que no, es un niño muy seguro de sí mismo y en ese contexto yo creo que cuando asuma públicamente en el colegio su homosexualidad, si hay alguna situación la va a saber manejar y no va a percibir el colegio como un espacio de riesgo”. (Apoderado, entrevista individual a actor clave).*

Al hablar con los estudiantes, la mayoría considera que se trata de una situación normal (la homosexualidad), pero el riesgo a verse expuestos, a sufrir algún tipo de violencia, a que cambie el tipo de relaciones sociales que han establecido con su curso, dificulta que esta aceptación sea completa. De esta forma, pese a existir un discurso institucional claro, en la práctica se observan grandes contradicciones en la comunidad educativa. En palabras de los asistentes de la educación “hay muchos jóvenes que personalmente han sufrido, y siguen sufriendo en el colegio porque todavía tenemos residuos de congregar una comunidad que no acepta de todo el tema de la diferencia, de la diversidad.” Así, la aceptación de la diferencia sigue siendo uno de los mayores desafíos para la institución en su afán de concretar su discurso en una práctica.

Es posible organizar estas narrativas a partir de dos ejes: El primero, anclado en los postulados de la iglesia va desde una no aceptación de las orientaciones sexuales e identidades de género por considerarlas una

anomalía, a un discurso inclusivo basado en la idea de que todos somos hijos de Dios e iguales en dicha condición. El segundo eje es aceptar las orientaciones sexuales e identidades de género sólo en la medida en que se mantenga en el espacio privado y se excluya de lo público, a la aceptación completa en el espacio público.



A partir de estos campos es posible afirmar que el caso 3 se encuentra en el cuadrante IV, definido a partir de las ideas de inclusión porque todos somos iguales, y aceptación en el espacio privado, aunque con una demanda clara de avanzar hacia el cuadrante II, definido por las ideas de inclusión y aceptación en el espacio público.

El discurso institucional se centra en el principio de igualdad, pero todavía se mantiene como un aspecto propio de la vida privada. De ahí que las acciones y prácticas que emprende en esta materia, se inscriban también bajo esta lógica. Esto se observa en el hecho de que las principales estrategias adoptadas apuntan al trabajo con el estudiante, ya sea como acompañamiento personal, apoyo psicosocial o apoyo al momento de tematizarlo con sus padres. En cambio, el trabajo con la comunidad mayor,

especialmente con el resto de los estudiantes –independiente del curso en el que se encuentren–, y la orientación dirigida a apoderados y profesores, se encuentran de manera más intermitente o esporádica y genera resistencia por parte de algunos apoderados. Un aspecto importante es cierto temor que enfrentan las y los profesores al abordar estos temas, especialmente en cursos del primer ciclo de educación media, precisamente por las reacciones y cuestionamientos que pueden tener los apoderados.

*“R: Con los chicos no hemos dado los pasos que tenemos que dar, no hemos abordado la temática de los diferentes tipos de familia, hablar de familias donde puede haber dos papás, dos mamás no era muy instalado. Y este año por primera vez en cuarto básico, en la unidad de sexualidad se habló que en el amor también hay relaciones homosexuales. Por primera vez, y se les dijo a los papás que se están hablando de estos temas y que el amor se puede dar entre dos hombres y dos mujeres. Y nos alegaron tres personas. Tres correos, ninguno felicitando, pero tres correos. Y sabes que la respuesta de los chiquillos fue buena, fue súper buena, súper natural para ellos. Entonces creemos que hay que ir bajándolo. Y eso es un paso que ya dimos un poquito este año, pero queremos seguir dándolo. Como que hay temor de los profesores de plantear el tema, desde los mismos orientadores si es que el colegio no me respalda. Y acá desde la pastoral estamos escribiendo un documento que este año va a quedar listo de los lineamientos que nosotros vamos a tener como colegio, para pasárselo a los profesores y que se sienten tranquilos también hacia qué pasos pueden ir dando”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

## 4.2 Experiencias

Respecto de acontecimientos específicos en torno a la diversidad sexual y de género, se encuentran distintas experiencias y expresiones sobre discriminación en base a orientación sexual, así como experiencias de acogimiento y apoyo. A través de ellas se aprecia cómo se van construyendo las narrativas y cómo se van asentando ciertas prácticas. Algunas experiencias han involucrado de manera directa e indirecta a toda la comunidad, por lo que éstas son referidas en prácticamente todas las entrevistas (y significadas también de manera distinta). En otros casos las experiencias han sido vividas por grupos más pequeños, sin embargo, éstas han sido instancias de gran aprendizaje para la comunidad en términos más generales.

### 4.2.1 Experiencia intervención artística

En el primer apartado se ha mencionado la intervención artística realizada por un grupo de estudiantes de cuarto medio como una instancia que generó amplio debate al interior de la comunidad y también afuera de ésta. Dicha instancia se trató de una intervención artística que puso una fotografía de dos estudiantes en una actitud afectiva entre dos hombres. Los estudiantes buscaron con ello generar la reacción de la comunidad y evidenciar la distancia que podía haber entre estas reacciones y el discurso más teórico que se maneja en la comunidad escolar respecto de este tema. En palabras de uno de los alumnos involucrados:

*“Ese era el sentido: ver las reacciones del colegio, ver realmente cómo está el colegio frente a las reacciones que, por más allá que tengan un discurso, se vea verdaderamente cómo se comporta esta comunidad frente a un hecho específico, frente a lo práctico y no frente a lo teórico, que era lo que ya sabíamos. En ese momento, se dio la oportunidad dentro del ramo de artes visuales donde había que hacer una intervención; aprendimos lo que era una intervención artística, que el participante tiene que hacer de alguna manera que la obra funcione en términos mecánicos, y pensando dije ‘Esto puede ser un nicho para hacer algo’”. (Estudiantes, entrevista grupal).*

El rector valida esta intervención en la medida en que logró plantear un debate al interior del colegio. Señala la importancia del trabajo previo que realizaron los alumnos ya que fue un proyecto en el que realizaron investigación, recogieron testimonios y a partir de allí elaboraron la propuesta de intervención.

*“Fue muy bonita la construcción de esto, porque en el fondo ellos investigaron el tema de la homosexualidad en general, pero más en el colegio. O sea, en el fondo comenzar a recoger testimonios, algunos de ellos son homosexuales, y fueron preguntando a amigos, entiendo que a algunos ex alumnos y otros alumnos, cómo era su trayectoria escolar, después de lo que les había pasado. Y en general el testimonio era de sentirse golpeados permanentemente, expuestos, y en esa posición de bien maltratados. Y entonces idearon que la manera era como el cesto de básquetbol, que está ahí sensible y recibiendo golpes, y con cada golpe se va desdibujando, entonces también inteligente”.*  
(Rector, entrevista individual).

Para el equipo directivo, la gama de reacciones están relacionadas con las distintas tendencias que tienen las familias dentro del colegio, aludiendo a que existe un grupo más abierto, otro más bien cerrado y un tercero que no opina:

*“Tiene mucho que ver la formación que han tenido, tiene que ver las creencias de cada uno, yo creo que en los apoderados nos manejamos en esta teoría de los tres tercios: un tercio que claramente se opone, otro que no opina mucho y otro que apoya en este caso este tema, o se manifiesta abierto, con respecto. Ahora sí, el tercio que hace más ruido es el que alega”.* (Equipo directivo, entrevista grupal).

Las reacciones más conservadoras cuestionaron la intervención utilizando argumentos como la exposición a niños pequeños, la no orientación desde el colegio respecto de qué se quería transmitir y, el hecho de que la homosexualidad no es aceptada en ciertos sectores de la iglesia y que el cole-

gio al ser católico, no debía aceptar la intervención. Este último argumento confrontó al director con una pareja de apoderados que en entrevista con él, le expresaron su desacuerdo con la intervención artística.

*“Y yo le digo (en respuesta a unos apoderados que expresan su rechazo abierto a la intervención artística) no, las teorías de género también son cuestiones que la misma iglesia discute”, (y los apoderados responden) “no, es que eso el magisterio es único, o sea el magisterio de la iglesia es clarísimo en que aquí hay una aberración”. Yo le dije, “mira, yo discrepo en eso y efectivamente hay tensión dentro del magisterio de la iglesia y hay teología dentro del magisterio de la iglesia que te da lo que tú dices y hay teología dentro del magisterio de la iglesia que aquí no hay una concepción dogmática”. “Es que es así”. “Mira, yo no creo que haya un magisterio así dogmático, el magisterio se construye históricamente y prueba está de que la iglesia ha firmado cosas y en tres siglos, cuatro siglos después ha firmado una cosa totalmente distinta” (frente a ello, responden los apoderados) “Bueno, es que nosotros no sabíamos que, deberían admitirlo en los procesos de admisión para que uno sepa que uno entra a un colegio donde el magisterio de la iglesia se interpreta desde el punto de vista del rector”. (Rector, entrevista individual).*

Esta situación expresa además el alto nivel de participación que tienen los apoderados para discutir los lineamientos y prácticas que introduce el colegio.

En el grupo focal de apoderados centraron los cuestionamientos a la intervención artística utilizando el argumento de que la foto fue vista por niños pequeños y que los apoderados no recibieron un documento que les permitiera explicar a los niños de qué se trataba y producir con ello un debate al interior de la familia. Este argumento también fue expresado por algunos apoderados al rector

*“mira, nosotros estamos muy molestos con el tema de la foto que han puesto ahí, incluso después entendiendo cuál era la génesis, pero estamos molestos” “¿qué es lo que les molesta?” “Es que nos obligas a poner este tema de conversación con mis hijos y yo no quiero hablar sobre diversidad sexual con mis hijos, entonces me veo enfrentado a un colegio donde le va a poner ese tema” “Sí, efectivamente nosotros creemos que es importante (responde el rector)”.* (Rector, entrevista individual).

Frente a estos reclamos por parte de los apoderados, se observa cierto temor por parte de la comunidad educativa frente a las expresiones de intolerancia, lo que se traduce en un abordaje cauteloso de posibles escenarios de conflicto. Tal como narran los ex alumnos responsables de la intervención, antes de instalarlo, al pedirle permiso a la pastoral y a la directora de ciclo “hubo un poco de resistencia, no por el tema sino que, parece, yo creo que por el tema de cuidarnos a nosotros: (nos) dijeron “Pueden borrar un poco las caras”.

#### *4.2.2 Experiencia familia homo-parental*

La segunda experiencia narrada por prácticamente todos los entrevistados es la presencia de una familia homo-parental. Una apoderada que se había separado comienza una nueva relación con una mujer, transformándose en un punto de inflexión que vuelve a empujar al establecimiento a establecer una posición y generar respuestas frente a esta situación. La nueva pareja da algunas entrevistas en medios de comunicación lo que es utilizado como argumento por parte de algunos apoderados que cuestionan esta situación, señalando que una cosa es la vida privada de las personas y otra cosa es hacer pública esa vida privada. Esta experiencia genera más cuestionamientos y menos consensos por parte de la comunidad escolar, y deja al descubierto otras formas de discriminación, esta vez de los padres<sup>17</sup>.

Según el relato del rector, un día se acerca una apoderada y le presenta a su pareja señalando que habían firmado el Acuerdo de Unión Civil, lo que implica oficializar su relación. Ante esto, el rector reflexiona respecto de la sensación que tenía esta pareja de que pudiera estar en riesgo su permanencia en el colegio. A continuación se realizó una reunión con los

<sup>17</sup> No se realizaron entrevistas grupales o grupos focales a los compañeros de curso de los hijos de esta familia, por estar ellos en el primer ciclo.



profesores de los dos cursos a los que pertenecen sus hijos, donde el rector apeló a la necesidad de aceptar sin cuestionar en pos de incluir a la pareja con total normalidad.

*“Nosotros a propósito de la incorporación de estas mamás y que acaban de tener la unión civil, nosotros pedimos las orientaciones del colegio para trabajar y se nos planteó directamente a todo el equipo de esos niveles, donde estaban los hijos, a todo el equipo de profesores, que el colegio adscribía a la diversidad sexual y que esto no constituía ni pecado, ni nada condenable, etc., etc. Y que sí se nos pedía reserva. O sea, digamos, la idea no es hacer que esto sea tema de escándalo” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Las reacciones contrarias por parte de algunos apoderados, al igual que en el caso anterior, se manifestaron abierta y directamente.

*“algunos apoderados evidentemente fueron a hablar con el rector sobre hasta dónde va a llegar el colegio con estos temas” (Apoderado, entrevista individual a actor clave).*

El cuestionamiento hacia la presencia de esta pareja se centra en lo publicitado de la situación (aparece en reportaje de una revista) y en las posibles consecuencias que ello pueda tener en los niños, sin aclarar si se trata del hecho que se haya hecho público, o la condición homo-parental de la familia. Dentro de algunos miembros del equipo psicosocial por ejemplo se señala:

*“R: tengo varias eh varias inquietudes, porque no es una pareja homosexual común. Esta es una pareja homosexual mediática y que han hecho de los medios su vida. Entonces en este caso mi preocupación es el bienestar de estos niños que están siendo incorporados al mundo de la televisión, de las entrevistas y la farándula.*

*R. Yo creo que igual es una discriminación de los padres, porque si esa pareja estuviera dando entrevistas sobre otra cosa, algo social...”*  
(Equipo psicosocial, entrevista grupal).

De este modo se observan ciertas resistencias o cuestionamientos por parte de los miembros de la comunidad y de la institución cuando se busca “aterrizar” el discurso oficial de aceptación de la diversidad. Este punto es importante ya que por más interés que tengan las autoridades del colegio de instalar un discurso inclusivo y no discriminador, es necesario legitimar –desde el conocimiento y la reflexión–, lo que ello significa en la práctica, en los relatos que se han presentado. Caso contrario estas experiencias dan espacio a que sean leídas e interpretadas desde distintas posiciones, incluso contrarias a lo que promueve el colegio, catalogándolas de situaciones “anormales” y relacionándolas con situaciones de riesgo para la comunidad (en este caso para los niños).

Un último punto a considerar es la reflexión en torno a la relación entre el colegio y aquellas familias más resistentes a esta apertura que está impulsando el colegio. Dado que el colegio selecciona a las familias que ingresan al establecimiento en función de que compartan los mismos valores y creencias, éste asume la labor de acompañar a estas familias y ayudar a que comprendan la posición del establecimiento. Al seleccionarlos, se asume que entonces no se les puede poner en la disyuntiva “si no les gusta, se pueden ir a otro colegio más acorde a sus principios y valores”, sino que el colegio toma la responsabilidad para intentar cambiar o modificar estos puntos de vista.

#### *4.2.3 Experiencia de cambio y apertura*

En un nivel menos concreto que los anteriores, se aprecia la existencia de una sensación descrita por los participantes del estudio, una experiencia, de mayor apertura en el colegio sobre estos temas.

*“Yo coincido harto con (nombre de otra participante) y yo siento que el colegio se ha abierto bastante con los alumnos y uno ve reacciones de los alumnos como la misma coreografía que hicieron en el interescolar o elementos de artes que han expuesto o encuestas que han hecho*

*cabros de tercero o cuarto medio, y ahí el colegio en eso les ha abierto las puertas, les ha facilitado” (Apoderados, grupo focal).*

*“Mira, un alcance cortito, en relación a estos temas yo creo que hay una muy buena y bonita apertura institucional e institucionales, porque esto es a nivel país. Pero a mí me preocupa esta variedad de lenguajes, cachai. Nosotros tenemos un manual de convivencia donde hace un tiempo aquí el tema, la muestra de los afectos era incluso entre nosotros, muchos abrazos, mucho ánimo compañero. Y desde un tiempo a esta hora esa cosa se fue transformando en prejuicios, te fijai, prejuicios, nuestro país cayó en un ambiente de confianza súper, yo que lo conozco más, súper penca en el sentido de que nuestro manual de convivencia ya te prohíbe ciertas cosas que están reñidas con lo que estamos hablando. O sea hay que cuidarse de la muestra de los afectos, puede ser mal entendida, te fijas, entonces el cuidado de la imagen empresarial, o de colegio, instituciones, pasa un poco por eso y no caemos en el cuento realidad, que hablar de la homosexualidad no tiene nada que ver con este tipo de cosas” (Asistentes, entrevista grupal).*

Ahora bien, estas transformaciones, enunciadas en el primer apartado, se instalan en las salas de clases y el colegio se ve en cierta medida obligado a responder y asumir posiciones, sin embargo, hay un contexto mayor que también ayuda a que estos temas sean abordados. Esto es la importancia que adquiere para la orden religiosa dueña del colegio el trabajo con minorías de diversos tipos,

*“Ahora estaba pensando que los jesuitas tienen en sus planes, hay una ligazón que yo creo que eso ha ayudado a que el colegio se sume. En estos planes que hace la compañía de Jesús está el tema de las minorías, está como plan estratégico de estos nuevos seis años, hace un par de años atrás eran los jóvenes y están el apoyo a las minorías. Eso está*

*dentro de (la orden religiosa dueña del colegio), mira está el tema de las minorías, de los inmigrantes, y también esto está dentro no sé si de una minoría, pero de la no discriminación, entonces está, yo creo que hay un link súper explícito. De hecho es tan así que una de las preguntas que se hacen los padres en admisión en pre-kínder es qué les pasaría a ellos si, que piensan ellos de la diversidad sexual. Entonces, es algo explícito, sino no lo podríamos hacer”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Esta sensación de cambio genera en algunos miembros de la comunidad ciertas incertidumbres, ya que habría una suerte de “cambio de reglas” que se han producido en el último momento y que sienten que no han sido suficientemente explicadas por parte de la institución.

*“R: Pero, yo creo que también es rudo, muy difícil poder acompañar a las familias que le molesta, que un poco lo comparo, que es una lesera compararlo, que ahora los niños pueden venir con el pelo largo y con aros. En el fondo hay gente que dice “oye yo vine a este colegio católico porque en el fondo era mamá, papá, no tengo idea, y ahora me salen con que hay toda esta cosa de la sociedad extraña”. (Aporados, grupo focal).*

*“R: Es verdad, pero ponte tú respecto a ese tema, yo no tengo nada contra el pelo largo y aro, pero sí lo entendí, pero no me gusta no entender como los contextos de las cosas. Como efectivamente yo metí a mis hijos a un colegio con ciertas reglas, a la oficina por ejemplo yo tengo que ir arreglada, no con bluejeans cachai, y que de repente me dijeran en marzo “puedes vivir como querai”. Veo cabros con cintillo y no sé qué, me chocó y dije no entiendo. Y es súper licito, no tengo nada con el aro y el pelo largo, pero el cómo no entender, dije*

*“chuta, me cambiaron las reglas del juego”, o sea como no entender el contexto. (Apoderados, grupo focal)*

Una posible explicación es que, si bien hay un contexto amplio de cambio social, estas transformaciones comienzan a ser experimentadas en el ámbito más próximo de las familias, es decir, los cambios ya no están “allá afuera”, sino en el mundo cotidiano del que forman parte. Frente a ello tanto el establecimiento como las familias deben adaptarse, pero es un camino que se construye día a día, en el que hay ciertas certezas hacia dónde hay que llegar (inclusión y no discriminación en tanto horizontes normativos que entrega la iglesia), pero no hay suficiente claridad de cómo se llega ahí, es decir, cuáles son los pasos a seguir. La incertidumbre también responde al hecho de que no se sabe hasta donde este cambio puede quebrar el orden normativo establecido (y que corresponde también a una de las lecturas que realiza la propia iglesia).

En este sentido se vuelve central la posibilidad de contar con políticas más explícitas que definan no sólo una posición en relación a estas temáticas (en convergencia con los lineamientos del colegio), sino también un mayor esfuerzo por establecer el camino, generar instancias de diálogo, de escuchar las preguntas y los temores, ya sea de profesores, apoderados, estudiantes y de asistentes de la educación.

*“Yo no creo que exista una política de abordar el tema como colegio. No existe. Puede que individualmente cada uno, que eso yo lo encuentro un poco peligroso pero, puede que cada uno aborde el tema, enfrente el tema desde la experiencia propia y sí hay chiquillos que sí tienen hartos prejuicios y otros que no se acomplejan mucho. Lo que sí yo comparto, es que sí hay un espacio donde se puede plantear pero sí yo he visto discriminación acá en el colegio, he visto esta cuestión cultural de un poco la burla, muy solapada a veces, hacia estudiantes que, a lo mejor, tienen una conducta que a lo mejor la consideran que puede ser homosexual”. (Docentes, grupo focal).*

#### 4.2.4 *Experiencia de discriminación*

Existe cierto consenso en que en este establecimiento no existen episodios de violencia y discriminación abierta hacia grupos con otras orientaciones sexuales. Pese a ello diversos actores reconocen que los estudiantes homosexuales sufren dentro del colegio. Parte de esta violencia tiene que ver con el uso del lenguaje y la connotación negativa con que son usados términos como gay u homosexual.

*“los cabros se molestan, que tú eris gay, entonces si tú desde chico lo tienes incorporado, a lo mejor se van a molestar igual, pero es menos tabú” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

*“un chiquillo afeminado es más susceptible de ser víctima de bullying que un chiquillo no afeminado homosexual (...) va a sufrir una procesión interna del temor de revelar su identidad ante un posible, te fijas. Entonces, va a estar con un sufrimiento interno”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

*“AO2: Sí, yo creo que sí. De repente hay estudiantes que se ven algo más afeminados, no sé si sean o no homosexuales o se identifiquen de alguna otra forma, pero no he visto agresión directa pero sí que a veces a las espaldas se les ‘pela’. Pero mucho más que eso no he visto”. (Estudiantes, entrevista grupal).*

En palabras de los asistentes de la educación, “hay muchos jóvenes que personalmente han sufrido, y siguen sufriendo en el colegio porque todavía tenemos residuos de congregar una comunidad que no acepta de todo el tema de la diferencia, de la diversidad.” Así, la aceptación de la diferencia sigue siendo uno de los mayores desafíos para la institución en su afán de concretar su discurso en una práctica. Ahora bien, algunos de los participantes en el estudio plantean que no se trata sólo de la diversidad sexual, pues ellos observan que la dificultad es para aceptar la diversidad en un sentido amplio.

*“(es) más profundo, y vuelvo al ejemplo concreto: el niño que no le gusta jugar fútbol es rechazado por el grupo; el niño al que a lo mejor le gusta más pintar, tiene adjetivos, o que le gusta más la música. (...) los niños aceptan de alguna manera la diversidad sexual pero no la diversidad de personalidades, entonces, creo que nosotros tenemos que trabajar mucho más en aceptar al otro tal cual es, no desde solo lo sexual sino del ser como cada uno es” (Docentes, grupo focal).*

En los relatos se vuelve a reforzar la incoherencia que existe entre el discurso del colegio y el discurso de algunas familias, lo que dificultaría avanzar en inclusión y reconocimiento de las diversidades. Esta percepción es compartida por los ex alumnos que realizaron la intervención artística, para quienes hablar de diversidad sexual sigue siendo un tabú porque “al decir abiertamente que alguien es homosexual uno expresa cierta vulnerabilidad, como que se abre al resto y siempre existe la posibilidad de que alguien te ataque y por eso creo que sigue siendo un tema más cerrado, más de los círculos cercanos.”

### **4.3 Prácticas**

En cuanto a las prácticas desarrolladas por este Colegio en relación a la diversidad de género y sus distintas expresiones, se encuentran una variedad de acciones, algunas más institucionalizadas que otras. Las prácticas se llevan a cabo tanto en los espacios curriculares como extracurriculares y están orientadas a determinados grupos (cursos, estudiantes, profesores) como a personas específicas. En general tienen como propósito la sensibilización y capacitación cuando se orientan a grupos más amplios (en el caso de docentes o estudiantes) y el acompañamiento y apoyo cuando se establecen en un marco individual.

Uno de los principales problemas detectados es que se trata de prácticas poco sistemáticas y poco instaladas dentro de la escuela, como si son por ejemplo las charlas sobre droga que reciben periódicamente los estudiantes. Esta poca periodicidad es problematizada en la medida en que son muchas las preguntas, prejuicios y temores necesarios de ir resolviendo y aclarando, sobre todo con los adultos. Además, al tratarse de una realidad que, tal como se ha mencionado, se instala en las salas de clase, la comunidad escolar se ve enfrentada a nuevas experiencias que gatillan nuevas preguntas para las que no siempre la institución ni sus actores tienen las



respuestas. Un segundo elemento que destaca es la necesidad de orientar los talleres y charlas hacia apoderados, ya que a juicio de prácticamente todos los entrevistados, es en este grupo donde se observa las mayores resistencias a la apertura y forma en como el colegio está abordando esta temática.

Revisaremos a continuación las características de las principales prácticas observadas.

#### *4.3.1 Abordaje individual del equipo psicosocial.*

Un elemento clave para comprender los mecanismos que tiene el establecimiento para abordar las orientaciones de género es el despliegue de dispositivos de acompañamiento en diversos temas y en los distintos procesos que viven los estudiantes. Este acompañamiento es altamente valorado por la comunidad escolar y se promueve como parte del proyecto educativo. Se destaca la preocupación hacia los estudiantes y que sean abordados forma individual tanto por el equipo psicosocial como las y los profesores jefes. Cuando hay el caso de un niño que expresa una orientación sexual distinta a lo normado o tiene dudas respecto de su orientación sexual, tiende a buscar al profesor jefe o a algún miembro del equipo psicosocial y de ahí comienza un trabajo en equipo que avanza al ritmo del estudiante, sin hacer nada que el estudiante no quiera hacer.

*“Mira, es en el caso mío, hay un monitoreo pero es más a través del cabro, del profesor jefe, caso a caso porque los chiquillos no quieren, algunos te dicen “mira, yo no lo quiero abrir, quiero contarle a mis amigos más cercanos”. Yo creo que sí hay una preocupación bien directa desde el profesor jefe de que no haya bullying o detenerlo”.  
(Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Cada caso se ve en forma individual y se establecen los mecanismos de apoyo necesarios para cada estudiante. Se busca generar espacios de confianza para los alumnos de modo que puedan sentir que se les apoya y que tienen un grupo humano en quien confiar. En algunos casos han apoyado en la conversación con los padres, en otros los padres ya saben y se trabaja entonces en conjunto. El colegio ha venido trabajando bajo el principio de respeto al estudiante, favoreciendo los espacios de confianza y seguridad.

*(“los estudiantes) en general lo cuentan acá primero, y uno va viendo si lo han abierto con los padres o no, como un camino así. Cabros que lo han abierto acá, después lo han abierto con sus papás, algunos han requerido acompañamiento, otros no”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

La apertura hacia los padres puede ser un tema complejo de abordar para los estudiantes, especialmente cuando los padres tienen una visión hetero-normativa respecto de las orientaciones sexuales. Una integrante del equipo psicosocial señala:

*“es interesante lo que ha pasado con los papás, claro hay papás súper desbordantes, de llorar, en todo este cuestionamiento fuerte hacia su hijo desde decir cosas así como “no quiero que sigas viviendo en la casa”, pero son cosas que duran media hora, una hora”, quienes después, al ser contenidos por el equipo “lo van pensando, empezando ese trabajo, asumir que ellos no tienen la culpa, que, que no tienen como papás el poder de definir la orientación sexual del hijo”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Esta cita confirma una vez más que para la institución uno de los trabajos más complejos y menos abordados, ha sido precisamente la comunicación y orientación de los apoderados en este tema. En un grupo de familias (que no es mayoritario) subsisten juicios y miradas hacia la homosexualidad en particular y hacia la población LGTBI en general, contraria o cuestionadora del discurso que está buscando instalar el colegio. Estas resistencias se expresan de diversas maneras y quedan expuestas cuando un hijo de dichas familias quiere asumir su orientación sexual.

*“Nos ha pasado con niños más chicos, no en séptimo, en que hay, en que los papás, el papá hombre pregunta “bueno, ¿Pero esto es gay?”, “este cabro tiene hasta voz de gay” me dijo el otro día un papá “y ¿qué hago? ¿Cómo lo hago?”. O sea, yo siento que por un lado socialmente*

*o culturalmente está como bien abierto, pero no lo es. Hay mucho temor”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Es importante puntualizar que este aprendizaje realizado por la institución ha sido construido a partir de una reflexión sobre las propias prácticas, intentando mejorar lo que se está haciendo. Al respecto un estudiante señala que cuando él asumió su orientación sexual sintió que no se había resguardando de manera importante la confidencialidad que él requería.

*“me acerco a mi profesora jefe y le cuento, y cuando se lo dije como que no hubo mucha empatía. No lo hizo de maldad, yo creo que lo hizo porque no supo cómo reaccionar, pero como que me tomó y me dijo ‘Ya, anda donde el psicólogo’. Yo entré, no conocía al psicólogo en ese momento, ahí lo conocí, le tuve que contar, me sentí un poco obligado de hecho”. (Estudiantes, entrevista grupal).*

Hoy en día la confidencialidad es un aspecto clave en las prácticas que se implementan, pero a la vez adquiere importancia flexibilizar algunas estrategias de modo que éstas puedan adaptarse a la realidad y demandas de cada alumno.

#### *4.3.2 Práctica-Curricular-Abordaje en la sala de clase*

A nivel curricular se realizan talleres donde se abordan las temáticas de orientación sexual, así como también temas de afectividad, sexualidad, entre otros. Estos talleres cuentan con el apoyo de expertos externos al colegio y se realizan en los cursos de orientación y en algunos ramos relacionados con las humanidades.

*“Es curricular porque está dentro de las horas de orientación y lo hacemos en horario escolar, solo que lo hacemos con metodología de jornada, porque estas cosas de verdad, 45 minutos entre lenguaje e historia, en general son dos horas y media. Pero nosotros sí lo hemos hecho con apoyo externo. Pero el apoyo externo es súper coordinado. Nos juntamos con (la persona a cargo de la capacitación), le contamos*

*los contenidos que vemos, que se han visto antes, que se van a ver después eh ya llevamos tres años trabajando con ella, todos los años se van cambiando”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Estos cursos de orientación se llevan a cabo en los distintos niveles y con distintas temáticas. En el nivel inicial se desarrollan a partir de la unidad sexualidad y afectividad y allí uno de los temas que se trabaja es el de familia, sin embargo, de acuerdo a los participantes se privilegia el modelo de familia con padre y madre (estén o no juntos). En cursos mayores (segundo y tercero medio) se aborda el uso de métodos anticonceptivos pensado en las distintas relaciones, ya sean estas heterosexuales u homosexuales. Estas últimas son abordadas desde la perspectiva de relaciones afectivas y sexuales, y no necesariamente como constitutivas de un tipo de familia.

Otro límite que tiene el abordaje curricular de la temática, es cierto reduccionismo en la forma de comprender las orientaciones de género, ya que como se ha expuesto, se privilegia la inclusión de la homosexualidad, pero se tiende a omitir o no visibilizar de igual manera otras orientaciones sexuales.

Ahora bien, resulta interesante como desde otras disciplinas se logra incorporar esta temática, visibilizando su incidencia por ejemplo en la literatura.

*“De lenguaje. Por ejemplo, dentro de los objetivos transversales, cuando hablamos de la tolerancia y la diversidad, surgen espontáneamente también los temas de la diversidad sexual. Donde yo creo que más hemos abordado el tema, y esto sí lo hemos hecho de manera súper consciente y sistemática, tiene que ver con nuestros planes lectores donde se incluye literatura desde la diversidad: literatura desde el travestismo, literatura desde la homosexualidad, desde el lesbianismo. Los últimos libros, por ejemplo, que leímos fue ‘El lugar sin límites’, de Donoso, que habla justamente de la prostitución masculina, del travesti, y ‘Tengo miedo torero’, de Lemebel, donde también aparece la narrativa y el discurso homosexual, travestido, está presente. Entonces, yo creo que, al menos a mí, es un tema que no*

*me complica abordar con los estudiantes, que surge. Podemos hablar tan livianamente de fútbol como de diversidad sexual o profundamente de fútbol y de diversidad sexual. La verdad es que no he tenido ningún tipo de complicación con eso, no es un tema que a mí me genera complicaciones y a los chicos menos”. (Docentes, grupo focal).*

Se resalta esta práctica porque permite acercarse a las orientaciones sexuales desde lugares distintos al foco en sexualidad. La inclusión de literatura queer por ejemplo, permite acercar a los estudiantes a figuras de reconocimiento público y altamente valorados en este campo.

#### *4.3.3 Práctica-Extracurricular: talleres y charlas de expertos*

Otros tipos de prácticas son los talleres y charlas de expertos. Se ha invitado a la Pastoral de la Diversidad Sexual (PADIS), y a expertos quienes han realizado talleres de capacitación a profesores, funcionarios y estudiantes de la educación media.

Estas instancias han permitido que profesores y especialistas del equipo psicosocial tengan un mejor abordaje de la temática, lo que coincide con el relato de algunas apoderadas que observan la extensión de estos conocimientos a los estudiantes en distintas charlas que se han organizado dentro del establecimiento.

En las entrevistas a los asistentes de la educación también se valoran estas instancias especialmente por la información que entregan ya que reconocen un gran desconocimiento en esta materia. De hecho se trataba de información que iba en sentido contrario a sus creencias y formación que tenían hasta ese momento:

*“Y en este tema sensible, sensible, una comunidad masculina, yo me acuerdo que se trajo hace un tiempo atrás cuando nos dijeron “saben que más, relájense, no es que el gueon sea enfermo, no es que sea una adicción de él”, cuando nos dijeron “saben qué, jellos son así!”, “pero, ¿cómo?” “¡son así! Y no le pongai ningún adjetivo, ningún sustantivo, no, son”. Entonces, cuando llegaron y nos dijeron “sabes que estamos*

*prácticamente dando un paso pa' darnos cuenta de que todo lo que queríamos abordar de ciertas maneras estaba todo malo", porque esto se enfrentaba como si fuera un problema clínico, un problema de deficiencia intelectual, porque habían distintas maneras de abordarla la problemática por ejemplo de la diferencia de género, y yo creo que hemos sido apoyados y a título incluso de estar adelantados en ciertas cuestiones que nos ha obligado a una pedagogía en relación a eso". (Asistentes, entrevistas grupales).*

A nivel de estudiantes el equipo directivo menciona que desde hace dos años están haciendo unas charlas en tercero y cuarto medio de diversidad sexual. Los entrevistados señalan que la mayoría de los apoderados aprueban esta actividad, pero que habría un grupo minoritario que cuestiona el contenido, planteando de por qué se tienen que abordar estos temas con los estudiantes.

Es interesante como los estudiantes de cursos más grandes señalan que si bien son importantes esos talleres, ellos deberían realizarse mucho más temprano, algo que contrasta precisamente con la solicitud de algunos padres de no abrir estos temas en los cursos menores. "no fue muy fructífero porque se hizo muy tarde, o sea, reitero, ya estando en cuarto medio ya habíamos madurado, no había problema con eso". (Estudiantes, entrevista grupal).

Los miembros del equipo psicosocial plantean una opinión similar a la de los estudiantes, ya que consideran fundamental hablar con naturalidad de la diversidad de género desde temprano.

*"Pero lo que nos dicen los estudiantes en las jornadas, claro que en general este es un tema que no se habla, que es un tema que como que es tabú, se insiste harto en eso, que si esto se hablara eh previamente en primero básico, en segundo, en tercero, se incorporara como parte de, así como que aprende que el hombre tiene pene y la mujer tiene vagina, y la familia, porque aquí se le da como caja los programas de religión a la familia de Dios, en fin. Entonces eso alivia, alivia al cabro". (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

#### 4.3.4 Práctica inclusión de género

La incorporación de niñas desde 2014 ha sido un gran cambio al interior del colegio. Si bien el trabajo en terreno estuvo centrado en cursos mayores que todavía son sólo de hombres, en las entrevistas grupales y grupos focales este tema fue mencionado en reiteradas oportunidades. Uno de los principales elementos que se consideraron es la apertura que se plantea con el ingreso de mujeres y las transformaciones que ello demanda y exige. Estos cambios van desde el uso del lenguaje, pasando por los cambios en infraestructura, discusión sobre uso de uniformes hasta la toma de conciencia para evitar los sesgos sexistas y promover una agenda de igualdad.

La sola incorporación de mujeres ha abierto la agenda de diversidad en distintos campos. Un ejemplo de ello es la discusión respecto del uso de uniforme. Al plantearse la discusión sobre qué uniforme tendrían que usar los niños y niñas, una profesora reflexiona sobre el supuesto que había detrás, es decir, que solo habría niños y niñas (y no por ejemplo niños trans). La propuesta de usar un uniforme unisex (buzo), permitió resolver esta tensión:

*“Estoy pensando, en particular, en el tema del uniforme: en algún momento se nos hizo, como comunidad, una consulta en relación a cómo tenía que ser el uniforme y mientras yo leía las alternativas que nos daban, así los niños, así las niñas y bla, bla, blá, yo decía pero a ver, aquí estamos pecando de inocentes porque estamos suponiendo que van a ser niños y niñas, solo niños y niñas, y el tema de la diversidad sexual pasa también, por ejemplo, por el tema de la existencia de transexualidad, ¿cómo vamos a abordar eso desde el punto de vista del uniforme? Gracias a dios, la discusión se pospuso finalmente porque corrieron el uniforme unisex, dejaron el uniforme unisex”. (Docentes, grupo focal).*

En esta misma discusión la profesora más adelante relata que desde los alumnos también se levantan planteamientos respecto de la diversidad en orientaciones sexuales e identidades de género a propósito del uso de uniforme. En este caso los alumnos plantean que el uniforme debiera presentar distintas alternativas y que cada uno use lo que le acomode mejor, de esa



manera, si un alumno trans quisiera usar falda, podría hacerlo. Lo mismo si una mujer quiere usar pantalones.

*“A raíz de diferentes cosas que uno conversa, yo soy profe de historia, a raíz de distintas cosas que uno conversa con los alumnos hemos terminado hablando del tema del uniforme y resulta que hay chiquillos que van más allá y me dicen ‘Pero Miss, debería ser un uniforme para todo el mundo, que uno quisiera usar lo que uno quisiera, o sea, todas estas son las alternativas que uno tiene, incluyendo si las niñas querrán usar falda, usarán falda pero que uno pudiera usarlo indistintamente porque ¿qué va a pasar cuando llegue un niño que sea trans? ¿le vas a prohibir usar falda si él quiere usar falda?’ y yo quedé así como... o sea, bien, van un paso más allá de considerar que existen rasgos de personas, o sea, ellos están pensando en una diversidad muchísimo mayor que la nosotros hemos incluido”. (Docentes, grupo focal).*

El lenguaje inclusivo también es parte de la toma de conciencia de que este espacio escolar solo de hombres ha llegado a su fin. Sin embargo, ello supone un esfuerzo constante para construir la inclusión a través del lenguaje y las palabras.

*“Entonces, creo que eso sí se ha facilitado. Obviamente, no todas las profes lo intencionan, o sea, al menos yo lo intenciono mucho entonces me doy cuenta de cuando alguien no lo intenciona, y me ha pasado estar en clases y de repente yo digo ‘Los niños y las niñas’ o buscar palabras que sean más comunes, como la humanidad, la gente, la persona, etcétera. De repente me ha pasado, por ejemplo, una vez estaba en un kínder y llegó la profe jefe, ya había terminado la clase de música, y dijo ‘Ya niños, vengan porque les vamos a leer un cuento*

*antes de irnos’ y un niño dijo ‘Pero niños y niñas’. Entonces, como que yo siento que esa intencionalidad del lenguaje también ha estado marcando fuerte, sobre todo en los niveles más chicos y siento que están como mucho más abiertos a eso pero que también es importante nuestro propio discurso, que sí se puede dar como para facilitar las cosas en cuanto a la aceptación de otro respecto a cómo le van a hablar, de qué modo le van a decir las cosas”. (Docentes, grupo focal).*

*“A mí es algo que me interesa mucho, sobre todo porque pienso que es súper importante una educación no sexista y creo que en una educación no sexista lo principal es el lenguaje y abrir, obviamente, todo esto que tiene que ver de las diversidades pero en todo aspecto, cómo somos como personas. Entonces, creo que eso sí se ha facilitado”. (Docentes, grupo focal).*

## **5. SÍNTESIS DEL CASO**

El caso 3 fue seleccionado por ser un colegio privado, religioso y de hombres (pese a que desde 2014 comenzó a ser mixto). En el comienzo de esta sistematización se señalaban algunos rasgos característicos de este colegio: se trata de un establecimiento donde asisten sectores de altos ingresos, es de excelencia académica, tiene un proceso de selección que apunta a identificar a aquellas familias que comparten el ideario, valores y principios del colegio, realiza una serie de actividades para reforzar la fe y el trabajo cristiano, las familias poseen un importante capital social y tienen una presencia importante en las decisiones que toma el colegio. Expresan su aceptación o rechazo de manera directa frente a las autoridades. En términos de posiciones frente a las distintas orientaciones sexuales, la mayoría de los entrevistados coincide en que hay un tercio bastante conservador, un tercio que no se expresa y un tercio que está de acuerdo.

Dentro de los temas de diversidad sexual, el colegio ha profundizado algo más en lo que refiere a distintas orientaciones sexuales, y dentro de éstas, la discusión y aceptación de la homosexualidad es la que más desarrollo ha tenido. Otras orientaciones sexuales se mantienen bastante más ausentes

en su discusión y abordaje. Respecto de las identidades de género, prima una concepción tradicional y binaria de las identidades, por lo que la realidad transgénero queda fuera del debate.

A partir del trabajo de campo se puede afirmar que en el último tiempo ha habido un cambio en cómo se abordan las distintas orientaciones sexuales. De ser un tema tabú (de acuerdo a los entrevistados), se ha pasado a una visibilización inicial y a establecer un posicionamiento institucional frente a esta temática. En este caso se observa un mayor nivel de discusión en torno a lo que son las distintas orientaciones sexuales. Respecto de las identidades de género existe una normatividad cisgénero que delimita de manera significativa la discusión. Este silencio en torno a la realidad transgénero puede explicarse por una parte, debido a la ausencia de casos de estudiantes transgénero (al menos que se conozca) por lo que este tema no ha sido asociado a una experiencia colectiva específica, y por otro lado, a la ausencia de pronunciamientos más específicos por parte de la iglesia en torno a esta realidad. De hecho organizaciones como PADIS se centran en aquellas personas con orientaciones sexuales diversas, pero deja fuera aquellas personas con distintas identidades de género. Al no incorporarse la discusión sobre lo transexual, se tiende a reproducir la distinción binaria hombre/mujer; masculino/femenino. Las veces que se menciona es en términos muy generales, sin llegar a abordar una postura consistente respecto de esta realidad. Dada la centralidad que adquieren los casos de homosexualidad en la discusión en torno a las orientaciones sexuales, es que se privilegia el análisis en torno a estas.

De acuerdo con el análisis, existe una sensación de cambio que ronda en el discurso, una idea de que hoy las cosas son distintas al pasado y que los estudiantes están mucho más preparados para aceptarlo. Sin embargo, diversos entrevistados señalan que los estudiantes que tienen orientaciones sexuales diversas siguen experimentando algún tipo de prejuicio o discriminación, aunque nadie refiere a violencia física. En el trabajo en terreno se puede observar que este tema, si bien hoy se abre mucho más dentro del colegio, sigue siendo abordado dentro de un círculo relativamente seguro para los estudiantes, haciéndose muy difícil su aceptación completa por parte de toda la comunidad escolar.

Aquí se observa la presencia de un doble discurso que se refleja en la distancia que hay entre una aceptación discursiva y una práctica que tiende a rechazar o excluir. Esta dualidad encuentra una explicación en la dificultad para que la aceptación de la diversidad sexual y orientaciones de género se instale en el espacio público. Por ahora, la aceptación de la diversidad en este establecimiento se circunscribe al ámbito privado y presenta grandes

dificultades (y resistencias) para que sea instalada, aceptada y legitimada en el espacio público, en igualdad de condiciones que la población heterosexual.

Uno de los grandes desafíos que quedan por delante es avanzar con estos temas en el espacio de lo público, y por otra parte, desarrollar un trabajo de sensibilización y capacitación a los apoderados del colegio, ya que de acuerdo con los relatos, existen todavía grandes resistencias y temores por parte de los padres.

Ahora bien, la aceptación anclada en el discurso inclusivo que promueve parte de la iglesia católica constituye un primer paso, pero la sola presencia de una aceptación en los lineamientos que hoy día propone la iglesia no resuelve el fin a la discriminación ni instala de por sí la real aceptación de las distintas orientaciones sexuales. Ello por cuanto este discurso también puede llevar a una mirada de tolerancia sin que se modifiquen las condiciones estructurales que posibilitan la discriminación, vale decir, sin que se modifique el carácter hetero-normativo que, a modo de habitus, se reproduce en el establecimiento.

En este sentido, no se trata que las orientaciones sexuales “no sean tema”, sino por el contrario, que haya espacio para que sí sea tema y que los estudiantes puedan ejercer su sexualidad en las mismas condiciones que todos sus compañeros.

# Anexo Caso 3

## Hoja de registro – Perfil de entrevistados

| Fecha, hora                     | Actividad                  | Técnica               | Investigador |
|---------------------------------|----------------------------|-----------------------|--------------|
| 31.10.2017<br>5.00 pm           | Rector colegio             | Entrevista individual | 1 persona    |
| Lunes 13.11.2017<br>10:40 am    | Equipo psicosocial         | Entrevista grupal     | 3 personas   |
| Lunes 13.11.2017<br>19:00 hrs   | Apoderados                 | Focus group           | 7 personas   |
| Miércoles 15.11.2017<br>8:00 am | apoderados seleccionados   | Entrevista individual | 2 personas   |
| Miércoles 15.11.2017<br>9.00 am | Asistentes de la educación | Entrevista grupal     | 3 personas   |
| Lunes 20.11.2017<br>16:00 hrs   | Equipo directivo           | Entrevista grupal     | 3 personas   |
| Martes 28.11.2017<br>14:30      | profesores                 | Focus group           | 6 personas   |
| Miercoles 29.11.2017.<br>12:00  | estudiantes seleccionados  | Entrevista grupal     | 3 personas   |
| Martes 5.12.2017<br>10:40       | Estudiantes                | Focus group           | personas     |

## INFORME CASO 4

### COLEGIO PRIVADO MIXTO, REGIÓN METROPOLITANA

#### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigadora asistente: Cecilia Loaiza

Coordinadora responsable: María José Valdebenito

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>18</sup>

La presente investigación tiene como título “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos” y es realizada por la Universidad Alberto Hurtado, financiada por UNESCO y el Ministerio de Educación. Dichas instituciones están interesadas en sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género.

El propósito de este estudio es describir y analizar los discursos –narrativas, prácticas y experiencias– en torno a identidades LGTBI presentes en establecimientos educacionales del país. El proceso de indagación se llevó a cabo en diversos colegios a través de una aproximación cualitativa. Los establecimientos fueron seleccionados teniendo entre sus criterios atribu-

<sup>18</sup> Los nombres utilizados en este informe han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los participantes de la investigación.



tos como; mixto/no mixto; confesional/no confesional y colegios con y sin prácticas reconocidas en torno a diversidad sexual y de género.

A continuación se detallan los resultados obtenidos para el caso 4, correspondiente a un establecimiento que imparte todos los niveles educativos y que está ubicado en la Región Metropolitana. Es de dependencia privada y su sostenedor es un grupo controlador de accionistas compuesto por profesores y profesoras que trabajan en el propio establecimiento.

En términos institucionales, las características de su Proyecto Educativo (PEI) destacan por su carácter laico y la búsqueda de espacios de socialización. El establecimiento se autodefine como un espacio en el que se aprenda a vivir en grupo, a crecer en una sociedad, y donde se fomenta que los estudiantes aporten desde sus distintas creencias. En ese marco de valores, puede sostenerse que uno de los atributos fundamentales del establecimiento es el fomento de espacios de reflexión y discusión sobre problemáticas socioculturales y de participación estudiantil. En correlato con estos propósitos, algunos indicadores relativos a la convivencia escolar (otros indicadores de calidad SIMCE 2016) dan cuenta que es un espacio que favorece el trato en la comunidad educativa y que se configura como un lugar seguro para todos y todas, promoviendo a su vez la participación.

Cabe mencionar que su modalidad educativa es humanista-científico, con un fuerte énfasis en las asignaturas vinculadas a las humanidades, ciencias sociales y artísticas, dando con ello un sello muy particular a su formación que se ve representando en sus narrativas y prácticas institucionales. En cuanto a la composición de su estudiantado, el colegio trabaja con un grupo pequeño de estudiantes por curso y su composición, aun cuando es mixta, es homogénea socioeconómicamente hablando, pudiendo reconocerse estudiantes provenientes de familias con un amplio capital cultural.

En cuanto a su trayectoria en temáticas LGBTI, el colegio ha tenido dos experiencias de trabajo con estudiantes identificados como transgéneros. La primera, corresponde al caso de un estudiante que experimentó su transición en el propio establecimiento, mientras que el segundo caso, corresponde a una estudiante que llegó a este espacio escolar en la búsqueda de un lugar de acogida, seguridad y de reconocimiento.

Con el fin de dar cuenta de las narrativas, experiencias y prácticas, el informe está estructurado de la siguiente forma: en primer término, se especifican los aspectos metodológicos del caso incluyendo el detalle de la información recogida, algunas limitaciones o facilidades que se destacaron durante el proceso de levantamiento de información y el tipo de análisis de la información utilizada. Luego, se expone el contexto del caso, relevando



las características específicas del colegio y, en tercer lugar, el análisis de la información recogida en el trabajo de campo. Para finalizar, se presenta una síntesis analítica de la indagación.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL CASO

Este establecimiento fue seleccionado con el fin de profundizar en una experiencia privada de una zona urbana, laico y con trayectoria en temáticas LGBTI. Su selección en el estudio fue tardía y corresponde a un caso de reemplazo de un establecimiento educativo seleccionado inicialmente con características similares. El primer acercamiento al colegio se realizó por parte del equipo de investigación a través de un apoderado quien facilitó la comunicación con el equipo de gestión de la institución. Los contactos y coordinaciones preliminares para realizar las actividades de levantamiento de información se realizaron con la coordinadora de enseñanza media, quien accedió a participar de la investigación y posibilitó el acceso al establecimiento, coordinando de manera directa algunas de las actividades. Gran parte de las acciones de levantamiento de información fueron desarrolladas en el propio establecimiento educativo durante la jornada escolar. Las actividades fueron desplegadas durante el mes de noviembre del año 2017 y se sintetizan de la siguiente forma:

- 5 Entrevistas individuales con:
  - Director del establecimiento
  - Psicóloga
  - 2 apoderadas del colegio
  - Coordinadora ciclo educación media
- 1 Entrevista grupal a:
  - Asistentes de la educación
- 2 grupos focales a:
  - Docentes
  - Estudiantes

Junto a las actividades individuales y grupales reseñadas, se analizaron documentos que explicitan perfiles y directrices institucionales como la misión, el enfoque educativo, los valores y el manual de convivencia. También se realizaron observaciones “no participantes” durante los recreos y almuerzos.

Respecto de las limitaciones, se debe subrayar la imposibilidad de conocer en profundidad el caso de la estudiante LGTBI que actualmente forma parte de la comunidad educativa. Esta restricción se asocia a la no respuesta a la convocatoria por parte de su apoderada. Junto a ello, se deben mencionar las dificultades de convocatoria a los y las apoderadas para realizar el grupo focal. Lo anterior puede estar asociado hipotéticamente a la época del año, periodo colmado de actividades de cierre escolar y laboral.

También es importante consignar que, dado el número reducido de estudiantes y trabajadores/as, algunas de las técnicas grupales fueron modificadas por entrevistas individuales. Tal es el caso del equipo directivo, actividad que fue reemplazada por una entrevista individual. Asimismo, se debe señalar que, dada la inexistencia de un equipo de asistentes de la educación en el establecimiento, se realizó una actividad grupal compuesta por agentes educativos que forman parte de lo que el propio colegio denomina equipo directivo a saber, inspectores, profesionales de apoyo psicosocial y coordinadores.

Para el proceso interpretativo se realizó un análisis de contenido cualitativo utilizando el software Atlas.ti. El análisis presenta tres grandes categorías basadas en las dimensiones del estudio: narrativas, prácticas y experiencias en torno a las temáticas LGTBI. En términos operativos, estas categorías fueron ingresadas como familias en el programa señalado, siendo luego codificados los discursos relativos a la temática de la investigación.

### **3. CONTEXTO DEL CASO**

Este colegio fue fundado hace 20 años, constituyéndose como una extensión de otro establecimiento ubicado en un sector oriente de la capital, producto de la necesidad de implementar la Jornada Escolar Completa.

Hoy en día cuenta con alrededor de 50 personas que trabajan en la comunidad educativa y aproximadamente 200 estudiantes de los niveles medio mayor a kinder, primero a sexto básico y séptimo a cuarto medio. Los estudiantes poseen un uniforme obligatorio basado en un buzo deportivo cómodo y que no presenta diferencias por sexo, género ni edad. Existen cuatro estamentos que componen la comunidad del colegio: estudiantes, docentes, centro de padres y madres y el consejo escolar.

El colegio posee un reglamento interno que regula y norma las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, por ejemplo, el reglamento

de convivencia que tipifica las acciones y conductas que no son aceptadas y que son susceptibles de ser sancionadas.

Si bien existe un intento por normalizar las conductas a través de un protocolo, el enfoque educativo del colegio está basado en constituir un espacio de socialización donde los adultos ayuden a “niños, niñas y jóvenes a reflexionar sobre las posibles respuestas y a optar correctamente en forma cada vez más autónoma” (PEI, s/f: 4). Asimismo, es importante destacar la existencia de las políticas de convivencia asociadas prevenir el bullying, el acoso escolar, uso restringido y responsable de redes sociales, alimentación saludable y política de un territorio libre de publicidad y promoción de marcas y consumo.

## 4. ANÁLISIS DEL CASO

### 4.1 *Narrativas*

A continuación se expone un análisis de las narrativas de distintos actores de la comunidad escolar las que, a partir de su pluralidad, permiten comprender cómo los sujetos construyen sentidos compartidos y viven la experiencia escolar. Se comprende por narrativas a los discursos, percepciones y concepciones que poseen distintos actores del caso sobre temáticas LGBTI, en específico sobre orientación sexual, diversidad sexual y género, temáticas que a su vez ayudan a comprender el marco de significados en los que se dan las interacciones y la construcción de “los sentidos” comunitarios y las experiencias de vida de los sujetos.

Las narrativas relevadas y descritas a continuación pueden dividirse en tres: las asociadas a la aceptación y comprensión sobre la diversidad de orientaciones sexuales, las de valoración de la diversidad de expresiones, y finalmente, las narrativas críticas hacia los cánones sociales hegemónicos en torno al género, que asumen gran primacía en los discursos relevados.

#### 4.1.1 *Narrativas de aceptación y comprensión de las orientaciones sexuales*

Como punto de partida, se puede sostener que los discursos manifestados por la comunidad educativa denotan una amplia comprensión del concepto de orientación sexual y aceptación y respeto por la diversidad de orientaciones sexuales. Esta favorable actitud permite configurar un espacio simbólico y social en el que, por una parte, se valora la diversidad y, por otra,

se la reconoce como algo constitutivo de su propia identidad institucional. Así, recogiendo los relatos de varios actores, se observa que los distintos espacios de interacción se configuran como abiertos a que cada cual exprese su orientación sexual. Eventos escolares como las fiestas de fin de año, bailes o actividades artísticas, son momentos de encuentro en los que los y las estudiantes tienen la libertad de expresar su orientación, asumiéndose con naturalidad las expresiones afectivas entre personas del mismo sexo, ya sean estudiantes, apoderados o agentes educativos. Estas pautas de interacción se extienden a todos los espacios escolares, involucrando las interacciones que se dan en el aula y en toda la escuela. Los equipos profesionales expresan que no hay prejuicios y que las relaciones se dan en un marco de confianza y de no cuestionamiento entre docentes y estudiantes:

*“en las relaciones que se dan acá en el colegio en general no hay un mayor juicio respecto a eso, no se apunta con el dedo en cuanto a nivel de profesores y de profesoras, ni estudiantes de los distintos cursos”.*  
(Asistentes-coordinadores, entrevista grupal).

Refrendando lo anterior, los y las estudiantes expresan sentirse habitados a la temática, signando como parte de la cotidianidad la interacción “relajada y naturalizada” con personas de distintas orientaciones sexuales: “tengo una amiga que es lesbiana y que o sea es abierta a contarle, se lo ha contado a todos sus amigos...”. (Estudiantes, grupo focal).

Asistentes de la educación, docentes y director son enfáticos en señalar que la orientación sexual de las personas no es un tema que genere discrepancias o sea tematizado. Esto evidencia una narrativa que denota respeto, aceptación y naturalización de la temática en su discurso. Es más, es por este motivo que los distintos agentes consultados no se aventuran a definir, a través de sus relatos, una cantidad estimada de estudiantes gays o lesbianas en el establecimiento.

En contraposición a la percepción de seguridad experimentada al interior del establecimiento y con su comunidad, los entrevistados reconocen que las dinámicas de interacción experimentadas fuera del espacio escolar son distintas. En las narrativas de los y las estudiantes se puede profundizar en la idea de que en otros espacios de interacción social en Chile persisten la discriminación y los prejuicios. Se plantea que *fuera de la escuela priman estereotipos* en los que las personas con orientaciones sexuales diferentes

a las hegemónicas son vistas como distintas, siendo representadas por ejemplo como hiper-sexualizados:

*“esa gente como que no pudiera ir a la casa de alguien porque es lesbiana, es como que no tiene nada que ver” (...) “Abí lo toman como algo distinto... Como que yo soy heterosexual y a mí me gusta una persona, pero si yo soy lesbiana me gustan todas”. (Estudiantes, grupo focal).*

Más allá de la aceptación y juicios valorativos sobre las dinámicas de interacción, los jóvenes también hacen alusión en sus narrativas a lo que ellos experimentan con su propia orientación sexual. Jóvenes que expresan tener una orientación heterosexual, se distancian en sus relatos de las concepciones tradicionales de heterosexualidad. Algunos estudiantes varones, por ejemplo, plantean que, aunque se autodefinen como heterosexuales, pueden sentirse atraídos por otro hombre.

Ahora, al profundizar en la visión de los apoderados, puede apreciarse que si bien hay un discurso de aceptación a las diversas orientaciones sexuales, se reclama desconocimiento y falta de preparación para tratar estos temas con sus hijos e hijas en espacios de intimidad y en el marco de conversaciones orientación sexual. Por ejemplo, una apoderada reconoce que ha tenido cierta incapacidad para tratar estas temáticas de una manera distinta a la tradicional forma “básica” de abordarlos, lo que respondería más que a dificultades para conversar la diversidad sexual, a las dificultades que tendría todo padre/madre para abordar temáticas relativas al inicio de la sexualidad de sus hijos/as:

*“yo creo que la sexualidad es un tema que nos complica como padres, porque queremos que se protejan, porque queremos que no lleguen tarde. Y esos no son imaginarios, no sé cómo decirlo. Entonces no tenemos claridad, no sé si tenemos un discurso unificado sobre cuál debiera ser la sexualidad de nuestros hijos o nuestras hijas, es mejor esta o esta otra, salvo lo básico y lo típico”. (Apoderada 1, entrevista individual).*

#### 4.12. Narrativas de reconocimiento y valoración de las diferencias

Como ya se ha señalado, el sello e identidad institucional que demarca los discursos de este caso, apelan al reconocimiento de las arbitrariedades. En el documento institucional que da cuenta de la visión y misión del establecimiento, se auto-representa a este espacio escolar como diverso, que se promueve la autodeterminación de los sujetos más allá de las imposiciones o creencias ideológicas hegemónicas imperantes en la sociedad:

*“somos diversos porque apostamos a espacios sociales donde las características y opciones de cada uno/a enriquezcan el mundo que construimos. Por lo anterior, no aceptamos posiciones que pretendan imponer una única verdad respecto a creencias, ideologías, orientaciones sexuales, identidades de género, etc. Así como tampoco aceptamos conductas que atenten contra la sana convivencia de la comunidad”.*  
(PEI, s/f: 1).

Esta narrativa permea los discursos de los actores educativos. Los y las estudiantes y sus familias, dicen aceptar y respetar a todos por igual, relevando la importancia de las diferencias, el respeto y la aceptación a las diversidades. Esta intencionalidad va acompañada de un extenso conocimiento de los distintos conceptos que derivan de diversidad sexual, como la orientación sexual, identidad de género y el reconocimiento de la sigla LGBTI y sus significados:

*“las siglas hacen representación a lo que se llamaba o representaba las minorías sexuales, lesbianas, gays, transexuales, bisexuales, y el último que por otra razón lo sé hace poco que es intersexuales... Pero para mí esa es una novedad y llegaba hasta el LGTB, entonces hace poco que vi ese y tuve que averiguar qué significaba el inter, no tenía ninguna noción de su existencia...”. (Apoderada 1, entrevista individual).*

*“No sé, a mí me parece que es un término (...) que cada vez va modificándose más y creo que considero que es importante poder así*

*como se va ampliando creo que están todas dentro de eso, entonces siento que es necesario que en cualquier comunidad y en esta en la que estamos que es un espacio escolar, estemos abiertos a esa comunidad que pueda ser muy amplia como se hizo antes que partimos de una cuestión de hombre-mujer a cada vez abriendo más casillas.”*  
(Asistentes, entrevista grupal).

Entre los relatos destaca la reflexión en torno a las distinciones entre la noción de diversidad y diferencia implicados en la conceptualización de diversidad sexual. Entre los agentes educativos se reconoce que, en una primera aproximación, se puede distinguir diferencias, sin embargo al profundizar en el sentido de la diversidad sexual, más que puntualizar en la diferencia, lo oportuno es reconocer la diversidad de la cual todos y todas forman parte:

*“cuando tú me dices a qué asociamos diversidad sexual, la primera asociación que yo hago es a la diferencia, te fijai. Entonces yo creo que hay una cosa que tiene que dar vuelta porque luego lo pienso, escucho y, claro, no, pero la primera asociación, y yo creo que a los estudiantes también les pasa, es la diversidad, cuando hablamos de diversidad sexual hablamos siempre de los que son distintos, esa es como la primera entrada y luego cuando uno empieza a mirar que tiene que ver con asociarla con la identidad, con las categorías de su género, cómo uno se construye, estamos todos adentro, entonces ahí aparece el concepto realmente de diverso y no de lo diferente”.*  
(Asistentes-coordinadores, entrevista grupal).

En las narrativas de los y las estudiantes por su parte, se releva que en las concepciones en torno a la diversidad prima una noción en la que las formas de actuar y sentir de las personas son los criterios fundamentales sobre los cuales es posible esgrimir un juicio valorativo de un sujeto, lo que supera al género y las orientaciones sexuales: “es la gente que algunas personas las discriminan simplemente por amar o por sentirse diferente, o verse diferente... pero según mí opinión no importa si eres diferente física-



mente o psicológicamente, lo que importa es cómo tratas a las personas” (Estudiantes, grupo focal).

#### *4.1.3 Narrativas acerca de los cánones hegemónicos asociados al género*

Al hacer un tránsito hacia el concepto de género, es posible evidenciar una mayor tensión, que principalmente está asociada a los cuestionamientos a las dinámicas relacionales al interior del establecimiento. Para graficar, la mayoría de los estudiantes al momento de enunciar un posicionamiento sobre el género y sus expresiones, establece una fuerte crítica a los estereotipos instalados en la sociedad y cómo estos afectan su cotidianidad. En las narrativas de los estudiantes se manifiesta una crítica sociocultural a las restricciones que tienen los hombres para desenvolverse de manera más femenina o alejarse de las características hegemónicas de lo masculino. Se reclama también que la construcción del género masculino sigue ligada al estereotipo “de ser macho” y que no se ha logrado romper con ciertos cánones culturales en las propias dinámicas entre estudiantes. Se observa que entre hombres aún persisten las bromas o burlas en torno a la feminidad: “Pero eso también tiene que ver con el estereotipo que se tiene de hombre... Como de ocultar lo que sientes, entonces esa presión social hace que obviamente muchas personas no salgan...” (Estudiantes, grupo focal). “por ejemplo en el curso siempre está el chiste de feminizar al hombre... de decirle gay, y está tan normalizado que es difícil verlo” (Estudiantes, grupo focal).

Con todo, al focalizar la mirada en las narrativas de los agentes educativos se distingue la prevalencia de una perspectiva que comprende las diferencias de género como una construcción socio cultural que delimita y configura las diferencias. Se expresa por tanto, que existen diferencias reconocibles entre los masculino y femenino, pero que solo pueden ser entendidas desde una raigambre cultural.

*“(Respecto de las diferencias de género) Encuentro que hay una cualidad y una cantidad de rasgos que pueden y que están asociados tremendamente en la cultura... Para mí es claro... puede ser aprendizaje de todo... Por ejemplo, es un aprendizaje el no tener relaciones (sexuales) con los papás o con los hermanos, es un aprendizaje arraigado y que tiene que ver con la cultura, ya uno podrá teorizar que tiene que ver con la conservación de la especie, pero eso es una teoría,*

*digamos... Yo creo que lo femenino y lo masculino es distinguible”.*  
(Psicóloga, entrevista individual).

## 4.2 Experiencias

La categoría de experiencias corresponde a la descripción y análisis de eventos específicos relacionados con violencia simbólica y discriminación en el establecimiento y la respuesta institucional a estos eventos. Para enmarcar los eventos y las respuestas institucionales, el siguiente apartado se divide en dos.

En un primer momento, se describe una de las experiencias de abordaje de trabajo con estudiante trans, en el cual se relata las acciones desarrolladas internamente y las opiniones de los actores respecto a su implementación. La descripción y análisis de estas experiencias, más que dar cuenta de cada uno de los eventos producidos, busca reflejar las opiniones de los actores consultados y poner en perspectivas los juicios valorativos asociados. Cabe recordar que ninguna de las estudiantes trans ni sus familias pudieron ser entrevistadas, de modo que el relato expuesto es una reconstrucción parcial de los eventos. Por ello, además se ha buscado no hacer representaciones explícitas a eventos en los que los estudiantes fueron los protagonistas, sino que la descripción se circunscribe a procesos institucionales.

En un segundo momento, se exponen algunos elementos que permiten comprender el tipo de violencia simbólica que impera actualmente en el establecimiento. Si bien no atañe solo a las experiencias de jóvenes LGBTI, es un tema que los actores entrevistados perciben como problemático.

### 4.2.1 Las demandas por reconocimiento y las dinámicas de la comunidad: Un punto en tensión

En la última década, el establecimiento ha tenido la posibilidad de experimentar el trabajo con dos estudiantes transgénero. El primero de los casos se inicia al interior del establecimiento hace cuatro años, abriendo nuevos desafíos para el equipo de gestión, los equipos docentes y toda la comunidad. De acuerdo al propio relato del director, si bien este acontecimiento se presentó de manera imprevista no fue una situación inesperada para ellos. De acuerdo a los relatos, se proyectaba que, dados los casos expuestos en los últimos años en otros espacios escolares, era posible que en esta comunidad algunos de sus miembros plantearan experiencias de cuestio-

namiento a sus identidades de género y sexuales. No obstante esa presunción, los miembros del equipo directivo reconocen que cuando uno de sus estudiantes expresó por primera vez su intención de cambiar de sexo, se hicieron manifiestas las limitaciones profesionales e institucionales para su abordaje.

Una de las principales dificultades suscitadas al inicio del evento se asoció a la ansiedad de la estudiante trans por dar a conocer al resto de la comunidad su proceso de transición y sus demandas por reconocimiento, intenciones que se contraponían a los tiempos y procesos que el equipo creía que eran necesarios para hacer la transición. Como se expresa en los relatos, hubo discordancia entre los procesos que el equipo directivo estableció y la opinión de la familia y la estudiante respecto de los tiempos y formas. Para el equipo de liderazgo, la exposición de la nueva situación requería una preparación inicial tanto para el equipo de gestión, pedagógico, como para toda la comunidad. Se planteó la necesidad de reflexionar internamente acerca de cómo abórdalo, definir dinámicas de comunicación de los cambios y contar con apoyos especializados que permitieran asegurar el respeto y soportes requeridos: “Sabes que mira nosotros necesitamos ayuda y ella opinaba: hagámoslo así y mañana le comunicamos a todo el mundo. Entonces a nosotros no nos pareció. Teníamos que buscar nuestro modo de transitar esta situación...” (Psicóloga, entrevista individual)

Planteados ciertos requerimientos a la familia y discutidas algunas necesidades al interior del equipo directivo, se estableció contacto con un activista trans con vasta trayectoria en contextos educativos. El primer acercamiento lo sostuvo la psicóloga del colegio, quien destaca la importancia de su apoyo en los momentos iniciales, en especial por las diversas alternativas de abordaje planteadas.

*“tuve una conversación tremendamente positiva... Abí yo sentí, te juro que sentí un alivio, así corporalmente un alivio, porque fue como: “Esta es la persona que nosotros necesitamos” porque estaba de acuerdo con nuestro planteamiento, porque me decía; podemos hacer esto, podemos hacer esto otro, comprometido pero súper comprometido”.*  
(Psicóloga, entrevista individual).

Desde entonces se dio comienzo a un ciclo de charlas y conversatorios, primero con el estudiante, luego con su curso y finalmente con el resto de

los miembros. La riqueza de estas instancias radicó en los espacios de diálogo instaurados para resolver dudas e incertidumbres de la comunidad, así como para el abordaje conceptual respecto de ciertos tópicos de mayor desconocimiento.

*“Cuando nos sentamos con él a reflexionar de cómo vamos a hacer el tránsito empezamos a tocar temas que no habíamos pensado nunca. Por ejemplo que les vamos a decir sobre el tema cromosómico, cómo nacen las personas hombres y mujeres, y cómo se mueren hombres y mujeres. Esa cuestión no se me había pasado por la cabeza o sea no la había aterrizado al contenido ¿te fijas?, tuvimos que empezar a discutirlo pues las personas ¿nacen hombres o mujeres? ¿Cómo se forma un hombre o cómo se forma una mujer? Yo tenía una noción, pero súper el general de la cuestión”. (Psicóloga, entrevista individual).*

La evaluación que realiza el equipo de gestión al acompañamiento realizado por el experto es satisfactoria. Logró sensibilizar a la comunidad y proveer de los conocimientos necesarios para hacer un abordaje adecuado, recibiendo una buena recepción por parte de los profesores, estudiantes y apoderados. Al cabo de un año se logró implementar un proceso paulatino, que permitió la apropiación y la adopción de nuevas prácticas atendiendo a los ritmos requeridos por la comunidad: “Todo ocurrió en un año completo, o sea nosotros terminamos de hablar con los chiquillos por ahí por septiembre-octubre y la recepción de los papás fue tremendamente positiva” (Psicóloga, entrevista individual)

En correlato con esta apreciación, se plantea que esta experiencia fue un punto de inicio para el desarrollo de estrategias de soporte a nuevas transiciones de estudiantes LGTBI, permitiendo que se constituyera en una experiencia de formación significativa para los estudiantes:

*“me di cuenta que nos enseñaron el tema justo para eso... para que fuera integrado, pero todos lo tomamos como algo muy normal en el curso no fue como esta persona va a hacer no sé qué, así que tienen que respetarlo por esto, esto y esto...”. (Estudiantes, grupo focal).*

No obstante lo señalado, uno de los estamentos en los que se vislumbra mayor complejidad son los apoderados. Como se relató, en sus narrativas existe cierto desconocimiento sobre la temática, lo que hace que persistan ciertas aprensiones acerca del trato y el reconocimiento a estudiantes transgénero.

En síntesis, es necesario destacar que, aun cuando una comunidad se muestra abierta a introducir cambios y a generar procesos de inclusión, las competencias y marcos de acción institucional requieren de apoyo. Tensiones como atender a las demandas de jóvenes trans y sus familias, son ámbitos que requieren de liderazgo, junto con un sistemático trabajo pedagógico.

#### *4.2.2 La violencia simbólica marcada por la reproducción de los estereotipos de género*

Entre los relatos es posible distinguir una ausencia de discursos que apunten a relevar ciertas experiencias de violencia o discriminación que sucedan o hayan sucedido en el colegio. La comunidad escolar indica que no existen situaciones de violencia o agresiones y menos en relación a la diversidad sexual. Desde la perspectiva de la coordinadora del ciclo, pueden existir algunas agresiones más verbales que físicas entre los y las estudiantes, sin embargo, no van dirigidas hacia la diversidad sexual ya que el discurso de la comunidad es de apertura y respeto: “No es por la orientación sexual, nunca va a estar ahí porque eso los pondría muy mal situados.” (Coordinadora de ciclo, entrevista individual).

Ahora, al hacer un análisis de las disposiciones y las preocupaciones que están implícitas en los relatos, se evidencian algunas acciones que pueden denominarse de violencia simbólica. Los estudiantes de distintos grupos etarios suelen hacer uso de ciertas palabras ofensivas que aluden a la homosexualidad para burlarse o reírse de sus pares, independiente de su orientación sexual. Tal como reconocen, las agresiones se asocian a ciertas palabras arraigadas dentro del contexto cultural que el colegio intenta erradicar, pero que forman parte de las dinámicas de interacción:

*“es el simple hecho de que a veces uno sin querer hace bromas que encasillan a la gente LGTBI, de una manera negativa, no sé si me explico bien, como decir “ay que eres gay” “ay que eres...” No sé... Y uno de repente son cosas que salen, y uno dice “uy me pasé” son cosas que uno las normaliza y que después las dice...”. (Estudiantes, grupo focal).*

En cuanto al género, existen experiencias de violencia simbólica que a juicio de la comunidad son problemáticas. Para distintos actores el poder hegemónico de los hombres por sobre las mujeres, conocido y reproducido mediante la estructura social, se manifiesta de manera frecuente entre los estudiantes. En este punto, se reproducen muy críticamente las dinámicas que se dan entre los géneros masculino y femenino, así como los discursos asociados a ciertos cánones de masculinidad, que se transmiten entre estudiantes y entre profesores:

*“estábamos en el mismo curso y cuando estaban retando a un compañero, y éste se puso nervioso de alguna forma, porque obviamente la forma en que estaban retando era de manera agresiva, le dijo: ¡enfrenta las cosas como hombre!”. (Estudiantes, grupo focal).*

Se puede visualizar que, aunque existe un tono de apertura hacia las personas LGBTI e inclusión entre los estudiantes, coexisten entre sus narrativas y prácticas, dinámicas de reproducción de los roles de género y de un lenguaje tradicional asociado a la construcción patriarcal de los géneros. En otros términos, los estudiantes suelen reproducir los estereotipos de género tradicionales del sistema patriarcal, sin estar conscientes de ello.

El posicionamiento comprensivo y de aceptación a la diversidad sexual y de identidades de género, opera como un velo que oculta la realidad. Esta reproducción de roles se ve reflejada en algunos actos de violencia simbólica –principalmente verbales–, y son los propios estudiantes quienes lo niegan o lo justifican apelando a motivos de personalidad y comportamiento. Según el análisis que entrega la coordinadora del ciclo, quién se reconoce como una persona cercana a los estudiantes, la reproducción tradicional de los roles de género se observa también en los compañeros LGBTI. A su juicio se presencian más expresiones públicas de afecto entre parejas de lesbianas que homosexuales, dando pistas de cómo la masculinidad dentro del modelo patriarcal se reproduce en distintos grupos.

*“lo que pasa es que hay un tema bien grande, en lo que estamos todos al debe, y es que tiene que ver con cómo nos come la cuestión cultural, y es el tema de género finalmente, que no es la orientación sexual, donde aparece lo homofóbico. (...) los hombres tienen una resistencia*

*feroz...” (...) “nosotros hemos tenido mujeres que se besan en el recreo, hombres jamás, porque el costo es mayor, no tengo ninguna duda al respecto, ellos pierden algo más en el fondo cuando se exponen a eso públicamente”. (Coordinadora de ciclo, entrevista individual).*

Este relato se condice con lo observado en los recreos del colegio, instancia en la que las mujeres expresan mayor cercanía corporal y expresiones de afecto en relación con los hombres. De la misma manera, se observa la reproducción de roles de género en la forma en que se comportan en el espacio público, siendo principalmente los estudiantes hombres quienes se expanden por las canchas de fútbol y básquetbol haciendo deporte, mientras las mujeres demuestran más pasividad al hacer uso del espacio.

Desde la perspectiva de la coordinadora del ciclo y la psicóloga, el principal problema actual del colegio se asocia a las reproducciones de los géneros tradicionales. Desde su perspectiva, distintos comentarios y diversas situaciones cotidianas denotan las diferencias de poder de lo masculino por sobre lo femenino, y es en este aspecto en el que el establecimiento ha focalizado sus estrategias de cambio y apoyo:

*“(los y las estudiantes) no logran mirar el micromachismo, ni logran mirar en qué conducta están ellos, qué están haciendo. Hasta que uno salta y dice pero yo me sentí intimidado por los que juegan fútbol o los que juegan básquetbol porque son los bacanes, entonces me siento fuera del grupo...” (Psicóloga, entrevista individual).*

*“mira hicimos este año una unidad de género que fue bien heavy, en el sentido de ponerle sobre la mesa todo... (...) De hecho en tercero vino el Colectivo Poroto que trabaja con el tema de las masculinidades diferentes, para que los cabros pudieran trabajar. Tuvimos que hacer un trabajo separado con hombres y mujeres. Y para que los cabros puedan mirar...” (Coordinadora de ciclo, entrevista individual).*



### 4.3 Prácticas

Esta sección desarrolla el análisis de los objetivos principales de las prácticas institucionales destinadas a abordar temas de diversidad de género y sexual, su modalidad (dentro o fuera del currículum escolar) y los actores responsables de tales abordajes. Como podrá apreciarse, las prácticas del establecimiento involucran distintas acciones que van desde la sensibilización del tema LGTBI a la comunidad educativa, su reconocimiento y su abordaje pedagógico.

#### 4.3.1 Sensibilización: De la visibilización a la institucionalidad de prácticas pedagógicas

El equipo directivo frente al desafío de trabajar las arbitrariedades socioculturales y sus manifestaciones ha intencionado el desarrollo de dinámicas de sensibilización, en las que temáticas relativas al género y sexualidad asumen relevancia. Una de las prácticas institucionalizadas y de mayor visibilidad fueron las instancias desarrolladas el año 2015, en el marco del reconocimiento del primer caso de un estudiante transgénero.

El proceso de sensibilización siguió una dinámica gradual, partiendo por docentes y equipo directivo, y fue liderada por un activista centrado en temáticas transgénero. Las instancias buscaron atender a las inquietudes iniciales, para luego apoyar los procesos pedagógicos y de sensibilización al resto de la comunidad educativa, en especial a los y las estudiantes, padres, madres y apoderados. Más que focalizar el trabajo de manera exclusiva en la aceptación, las primeras dinámicas se abocaron a aclarar y profundizar conceptos claves que, posteriormente, posibilitaron a los docentes integrar dichos conocimientos en contenidos curriculares:

*“en ciencias enseñaban siempre como esto de los binarios, cierto, esto de hombre y mujer solamente, en cuanto a lo biológico por lo menos, pero desde este año comencé como a ampliar un poco más la mirada de los contenidos, e incluso me salí un poco más del currículum de cómo está implementado y empecé a hablar de los temas como inter sexuado por ejemplo”. (Docentes, grupo focal).*

El trabajo con jóvenes se centró directamente en temáticas de sexualidad y género, y si bien fue liderado por el asesor externo, fue un ejercicio de

corresponsabilidad institucional. La sensibilización, tal como lo expresan los estudiantes, procuró establecer dinámicas de reflexión en torno las diferentes manifestaciones y las distinciones de mayor relevancia: “... la diferencia entre sexo y género, y las distintas opciones sexuales que existen y las ramificaciones, pero inevitablemente te muestran como una postura frente a eso (...) como para que te encuentres...”. (Estudiantes, grupo focal).

En la comunidad existe un amplio reconocimiento al impacto favorable de las prácticas de sensibilización, y por ello, crecientemente se han incorporado entre sus prácticas permanentes, talleres con equipos externos para el tratamiento de temáticas específicas asociadas a los distintos requerimientos y problemáticas institucionales. El año 2017 se trabajó, en tercer medio, temáticas vinculadas a las masculinidades, con el objetivo volver manifiestas las tensiones antes reseñadas:

*“Pretendemos hacer ahora el taller de masculinidades que se aplicó en tercero, traer el discurso de masculinidades que es lo que menos se trabaja habitualmente en género como para ir haciendo esta formación, porque claro, durante el año nos fuimos dando cuenta que es algo que no hay solo resistencia ya dijimos, no solo los cabros sino también hay falta de elementos culturales para poder trabajarlos, entonces sin querer gente puede estar generando acciones que son súper contrarias a lo que busca el colegio, entonces por eso se va a hacer un taller ahora”. (Asistentes-coordinadores, entrevista grupal).*

El énfasis actual está puesto en la sensibilización de ciertas conductas machistas que, a juicio del equipo directivo y pedagógico, son problemáticas. Se busca volver conscientes a los y las estudiantes la reproducción de los roles de género tradicionales que otorgan poder a lo masculino por sobre lo femenino.

*“y con eso empezamos el modelo para el próximo año, que hay que hacerlo de séptimo a cuarto medio así como power, pero van a venir los del Colectivo Poroto el próximo año para hacernos una suerte de capacitación, pero que más bien es un taller a todos los profes del*

*colegio, para poder trabajar el tema de género. Vamos a trabajar con el tema de la masculinidad, y también con el rol de las niñas en la sala, y eso vamos a tenerlo en enero, para con ese material armar en Ciudadanía el tema de género para todos los niveles”. (Coordinadora de ciclo, entrevista individual)*

En correspondencia con este trabajo, se están integrando algunos contenidos relacionados a los géneros desde una perspectiva no tradicional en el aula, desarrollando capacitaciones al cuerpo docente para integrar nuevos conocimientos a las asignaturas tradicionales y en el programa de orientación: “O sea la mayoría era de anticonceptivos, de las enfermedades sexuales que existían etc., pero había también una parte que no le dieron mucho tema que explicaron así (...) sexuales, que la identidad sexual, el rol de género...” (Estudiantes, grupo focal)

#### *4.3.2 Prácticas de reconocimiento en el espacio escolar: Alcances y limitaciones*

Entre las solicitudes planteadas inicialmente por el estudiante trans destacó el reconocimiento social de su identidad. En términos concretos, se solicitó que la comunidad educativa comenzara a hacer uso de nuevo nombre social y pudiese desenvolverse como cualquier otro estudiante varón en el espacio escolar. Frente a la primera demanda, los relatos dan cuenta que, aun cuando la habituación no fue inmediata, transcurrido un tiempo acotado la comunidad escolar se familiarizó y en todas las actividades institucionales se resguardó el uso de su nuevo nombre, sin que ello implicará alguna dificultad o inconveniente. La celeridad de este cambio no fue igual para las otras peticiones. Como se reconoce en los relatos, el uso del baño fue un cambio que demandó más tiempo de implementación. Cabe destacar que las resistencias se focalizaron en los padres y madres más que en los y las estudiantes. Así, el equipo directivo para atender las demandas estableció un proceso paulatino de uso, que se consolidó meses posteriores al inicio de la transición.

*“... los papás nos pidieron que no fuera el baño de los hombres hasta que no hubiera un acostumbamiento a esta situación y al final del año fue así entraba al baño de los hombres, fue así como suavecito,*

*sin ningún problema, fue tremendamente aceptado. No hubo ningún problema que alguien dijera algo así como “esto es terrible” “no pueden hacer esto”. (Psicóloga, entrevista individual).*

Como se puede apreciar, al hacer una profundización en las experiencias, y tal como se vislumbra en el evento descrito, el estamento que ha presentado menores niveles de aceptación activa son los apoderados. Este grupo devela, por una parte, cierta crítica al apoyo y soporte recibido por parte del establecimiento, y por otra, incertidumbre respecto de cómo abordar las relaciones fuera del espacio escolar. En este sentido, se sostiene que el colegio atendió y preparó adecuadamente esta situación con los y las profesores y estudiantes, pero no realizó un trabajo profundo con los apoderados, lo cual ha repercutido en las dinámicas de inclusión fuera del espacio escolar: “los padres no saben bien cómo referirse a ella: ¿es una ella o él?, ¿va a dormir en la gira con las niñas o con los niños?, todo esto no públicamente, ni en una reunión” (Apoderada 1, entrevista individual).

En el espacio escolar las manifestaciones estéticas son aceptadas, configurándose un espacio abierto a cualquier vestimenta, en el que se procura una vestimenta común para los jóvenes, niños y niñas. Los códigos estéticos impulsados por el establecimiento buscan superar imposiciones culturales que profundizan en la dicotomía mujer-hombre, sin embargo, las expresiones femeninas y masculinas son aceptadas. En este sentido, el establecimiento se constituye en un lugar de libertad expresión física y estética, pero en el que no se vuelven mayormente ostensibles diferencias por género o sexualidad.

#### *4.3.3 Acerca de las prácticas de restitución*

La restitución entendida como una práctica que busca remediar acciones y discursos de resistencia o rechazo a las diferencias, es una dimensión que debe ser analizada desde un eje institucional y relacional. Al tratar de identificar la institucionalidad que da soporte a las acciones relativas al tratamiento de temáticas asociadas a experiencias LGTBI, se observa que en el manual de convivencia hay un acápite que enuncia el reconocimiento de la diversidad sexual, pero no define mecanismos de restitución frente a violencia directamente asociada prácticas de discriminación en este ámbito. Existen solo protocolos genéricos dado que, de acuerdo a lo relatado, el tamaño del establecimiento delimita de alguna manera las dinámicas que se dan frente a estos casos. Como manifiestan los docentes, los estudiantes frente a algún requerimiento pueden acercarse directamente a la

profesora o profesor jefe y solicitar algún apoyo específico. Es importante enfatizar en este punto, ya que no hay una sola vía para solicitar apoyo, sino que prevalecen las relaciones de confianza o confidencialidad entre estudiantes y docentes.

*“si un estudiante tiene como algún conflicto interno, o se siente confundido con un aspecto de sexualidad, puede que esto no sea el tema, tienen confianza con cualquier persona acá digamos, se acerca a cualquier profesor, su profesor jefe, porque en general pasa así o hay un equipo psicosocial encargado de eso”. (Docentes, grupo focal).*

Desde la perspectiva de los y las estudiantes, aun cuando la psicóloga del colegio es quién podría manejar eventuales conflictos, sienten que dada la cercanía y confianza establecida con sus profesores estos son los actores más idóneos para apoyar estos procesos: “es una persona que está trabajando en el colegio, pero no está tan cerca de los estudiantes, siento que es como cualquier persona que está ahí para asesorar y que siempre te termina derivando...” (Estudiantes, grupo focal)

De manera institucional, el director plantea que el colegio sigue los lineamientos ministeriales en torno su abordaje, haciendo adaptaciones a la realidad escolar e intentando incorporar los avances que se van presentando en esta materia. Se intenciona una educación no sexista de “vanguardia” que trate a los estudiantes LGBTI de manera no estigmatizada ni infantilizada, sino más bien a través de un trabajo pedagógico estructurado, en el cual todos y todas las estudiantes tengan la libertad de expresarse libremente sin distinción de géneros. Asumiendo la necesidad de protocolizar e institucionalizar procesos de acción específicos, el director del colegio plantea que sería favorable estructurar un protocolo que delimite con mayor precisión temáticas LGTBI, visibilizando los soportes disponibles, y realzando la importancia que adquieren dichos procesos para la comunidad:

*“Tenemos un contenido incorporado en jefatura, pero no tenemos un programa, es un tema que vamos a tener que evaluar, claro porque también descansamos mucho en nuestras actitudes, en nuestra apertura, pero eso no basta, tenemos muchas otras obligaciones que atender”. (Director, entrevista individual)*

También en la perspectiva de una mayor institucionalización, se reconoce la necesidad de actualizar el manual de convivencia con mayor frecuencia, integrando, por ejemplo, especificaciones respecto de cuestiones relativas a temáticas de género.

*“No hemos hablado específicamente de eso, pero sí hemos visto que sí nuestro manual de convivencia debe tener una revisión permanente, debe ser dinámico, porque ya vimos que cuando lo hacemos y lo cerramos aparece otra cosa que debería estar en el manual, y ahí a lo mejor en algún minuto vamos a decir la cuestión de género tiene que estar acá”. (Psicóloga, entrevista individual).*

#### 4.4.4 El tratamiento en el aula y la enseñanza

Uno de los elementos que hace más distintivo este caso es el abordaje curricular a las temáticas de diversidad y educación sexual. Este establecimiento realiza un tratamiento sistemático y constante, incorporando unidades de sexualidad a nivel curricular. Como comentan algunos docentes, estas temáticas se tratan de manera transversal en distintas asignaturas:

*“En general, de manera transversal, por ponerte un ejemplo, en lenguaje se estaba trabajando, no recuerdo si en octavo o en séptimo, que estaba trabajando Alejandra, que estaba trabajando contextos que tenían temática de diversidad y ellos tenían que representar distintos tipos de papeles, a veces eran homosexuales e incluían de todo y dentro de la normalidad, dentro de como esto está inserto en nuestra sociedad, se trabaja a nivel de orientación y en cualquier asignatura, en realidad es un tema que a veces exponemos en la mesa, en caso de cualquier situación y lo conversamos”. (Docentes, grupo focal).*

Junto a la integración curricular en las asignaturas tradicionales, a nivel pedagógico se realizan talleres coordinados por los y las profesoras jefes en horarios de jefatura. En dichas instancias se alternan distintas meto-

dológicas y técnicas, las que van desde la proyección de videos, charlas, conversatorios, proyección de imágenes, y que en este año en particular han puesto énfasis de identidades de género:

*“O sea, lo que ellos tenían que ver era con qué cosas se sentían relacionados, para no decir identificados, abordando desde, por ejemplo, cuando les empiezan a gustar ciertas marcas, ciertos estilos de ropa, o ciertos estilos de música: no me junto con esta persona porque escucha un estilo diferente al mío, desde esa mirada para ir ya escalando hacia las identidades ya, la identidad sexual y poder en octavo básico hacer el tema de sexualidad”. (Docentes, grupo focal).*

*“Es como también por ejemplo en educación física, en otro colegio hombres y mujeres hacíamos por separado, y a mí me pareció genial ver aquí que todos hacíamos lo mismo, que jugaban fútbol, básquetbol y todo sin rollos ni problemas”. (Estudiantes, grupo focal).*

Ajuicio de los propios estudiantes, estas instancias formativas adquieren un importante valor para tomar conciencia de las diferencias y así poder elaborar sus propios juicios y reflexiones: “encuentro que es súper afortunado de que en el colegio pasen esto y todos podemos tener una idea apropiada y los mismos conocimientos, si no yo encuentro que sin saber no puedes tener tus ideas ni tus pensamientos”. (Estudiantes, grupo focal).

En correlato con la mirada positiva de los y las estudiantes, las apoderadas consultadas concuerdan en señalar la importancia de esta formación, en especial en los tiempos actuales en los que la diversidad sexual se vuelve presente, y por tanto el establecimiento debe asumir un rol de sensibilización y defensa de la libertad personal:

*“El ....para mí es una expresión de una experiencia muy particular, no tanto por el colegio sino por el curso, por la forma en la que el curso se acercó al tema que a algunos adultos nos sorprendió (...)Tengo la*



*percepción de que tiene que ver con una generación, una generación donde las búsquedas sexuales son más aceptadas, mucho más orientada a la libertad personal de cada uno de los sujetos, por tanto lo significan menos, y en el caso del curso se evidenció esta naturalización del discurso”. (Apoderada 1, entrevista individual).*

*“una de las cosas que mí me gusta del (nombre del colegio) es que ahí es posible tener la opción de género que cada niño considere más pertinente. Entre los mismos niños son muy respetuosos además. Yo creo que por ejemplo tienen muy instalada la idea de que pueden probar, y que no van a permitir que nadie etiquete a sus compañeros en este periodo de prueba. Que son chicos y que pueden probar”. (Apoderada 2, entrevista individual).*

Pese al juicio positivo de las apoderadas respecto del abordaje institucional, se demanda mayor sistematicidad en el tratamiento de los temas a nivel curricular, poniendo en evidencia ciertas temáticas de relevancia para los apoderados: “estamos muy en ciernes, estamos hablando todavía de respeto a la sexualidad, respeto a las identidades, pero es súper básico, el tema no ha sido abordado todavía regularmente”. (Apoderada 1, entrevista individual).

## 5. SÍNTESIS

El caso número 4 es una experiencia educativa que se da en un contexto en el que los distintos actores manifiestan aceptación, respeto, comprensión e interés por personas LGBTI y sus procesos de desarrollo. Es una comunidad que se muestra abierta a su abordaje, demostrando profundas reflexiones en torno a las temáticas relativas a la orientación sexual, identidad sexual e identidad de género.

Lo anterior responde a **una comunidad que dentro de sus propios principios establece el interés formativo por trabajar la diversidad, comprender las desigualdades, las arbitrariedades y por cuestionar los cánones tradicionales y hegemónicos.** Desde este discurso, los distintos actores se posicionan en una actitud de reflexión y cuestionamiento a sus prácticas. Más allá de la existencia de dos casos de jóvenes transgénero en esta experiencia escolar, se vuelve necesario relevar las distintas prácticas institucionales definidas por el equipo directivo y pedagógico para afrontar los desafíos. Frente a las demandas del primer caso trans, se desplegaron una serie de estrategias institucionales como charlas, talleres y experiencias pedagógicas en el aula, que han permitido que la temática trascienda un evento particular. Junto a este trabajo, existe una base institucional que define procedimientos y dispositivos de soporte internos para los jóvenes. Aun cuando no existe un reglamento que especifique el trabajo con personas LGBTI, reconoce la importancia del tratamiento igualitario para todos y todas. La cercanía de los estudiantes con sus profesores y profesoras, permite entablar relaciones estrechas y de confianza, constituyéndose en un sostén al que pueden recurrir los estudiantes al momento de experimentar dudas, inquietudes y conflictos.

Mediante las narrativas, prácticas y experiencias se pone en evidencia que esta es una institución que genera espacios seguros y de respeto para los estudiantes en torno a la temática LGBTI. Demuestra una aceptación activa por parte de los miembros de su comunidad hacia la diversidad sexual, destacándose además una intención por aprender e integrar estas temáticas a nivel curricular y extra curricular.

Finalmente es necesario poner en relieve algunos elementos que aportan complejidad al análisis del caso: a) en primer lugar, reconocer que el trabajo institucional con los padres/madres y apoderados es un ámbito de desarrollo institucional que debe representar un núcleo central en los procesos de cambio. Padres y madres expresan contar con pocas herramientas y conocimientos para abrir espacios de reflexión e inclusión, así como para comprender las dinámicas juveniles actuales que se presentan como dis-

tanciadas generacionalmente; b) por otra parte, este caso permite relevar las complejidades en términos de gestión que conlleva liderar procesos de transición e incorporación de jóvenes, en este caso transgénero. Uno de los principales desafíos y hacer confluir las demandas de los jóvenes transgénero, sus familias y los procesos internos de cada comunidad; d) en tercer lugar, destacar la importancia que asume para la comprensión de la diferencia, los procesos de acompañamiento, sensibilización, comprensión y tratamiento formativo a través de contenidos curriculares; e) finalmente, como se relata, se vuelve necesario seguir profundizando en las conductas de reproducción hegemónica por género que afectan también las dinámicas de los jóvenes LGTBI en contextos escolares.

# Anexo Caso 4

## Hoja de registro – Perfil de Actores entrevistados

| Integrantes                | Instrumento       | N.º de asistentes | Perfiles etarios        | Género                 | Perfiles profesionales/ nivel estudiantes | Fecha    | Lugar                |
|----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------------------------|----------|----------------------|
| Director                   | Entrevista grupal | 1                 | 55 años aproximadamente | Hombre                 | Profesor matemáticas                      | 04/12/17 | Oficina de dirección |
| Encargada de ciclo         | Entrevista grupal | 1                 | 40 a 50 años            | Mujer                  | Socióloga                                 | 15/12/17 | Sala reuniones       |
| Equipo psicosocial         | Entrevista grupal | 2                 | 40 a 50 años            | Mujeres                | Psicóloga<br>Educadora diferencial        | 04/12/17 | Oficina psicóloga    |
| Asistentes de la educación | Entrevista grupal | 6                 | 25 a 55 años            | 3 mujeres<br>3 hombres | Profesores y asistentes de la educación   | 23/11/17 | Sala de reuniones    |
| Estudiantes                | Grupo focal       | 7                 | 13 a 17 años            | 4 mujeres<br>3 hombres | 7° y 3° básico                            | 23/11/17 | Biblioteca           |
| Docentes                   | Entrevista grupal | 6                 | 25 a 55 años            | 3 mujeres<br>3 hombres | profesores                                | 23/11/17 | Sala de reuniones    |
| Apoderados                 | Entrevista grupal | 1                 | 45 años aproximadamente | mujer                  | antropóloga                               | 13/12/17 | Café                 |
| Apoderados                 | Entrevista grupal | 1                 | 40 años aproximadamente | mujer                  | educadora de párvulos                     | 13/12/17 | Oficina              |

## INFORME CASO 5

### ESCUELA BÁSICA MUNICIPAL REGIÓN DE TARAPACÁ

#### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigadora asistente: Fernanda Stang

Coordinadora responsable: Carolina Stefoni

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>19</sup>

Este informe presenta los resultados de uno de los casos que forman parte de la muestra considerada en el estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, que busca describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– generados en relación a las identidades LGBTI que se vivencian en los establecimientos educacionales del país, con el propósito de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género. El caso a exponer se trata de una escuela básica municipal de la ciudad de Iquique, uno de los ocho establecimientos educacionales que fueron escenario de este proceso de investigación en diferentes regiones de Chile.

<sup>19</sup> Los nombres utilizados en este informe han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los participantes de la investigación.

El aporte específico del caso en el marco de la muestra reside fundamentalmente en dos aspectos, según surge de los datos producidos en el trabajo de campo: que es una institución con situaciones claras de violencia simbólica homofóbica, pero que no han generado una respuesta institucional sistemática, en la medida que se conciben como experiencias aisladas o anecdóticas, esto en el contexto de una matrícula con un alto porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad social. En segundo lugar, que se asienta en una sociedad regional marcada por la impronta de la actividad minera, que como se ha demostrado, está atravesada de manera peculiarmente intensa por el machismo y una cultura patriarcal (Salinas y Barrientos: 2011; Pavez: 2016).

El informe parte por describir los aspectos metodológicos de este estudio de caso, para luego ofrecer información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de este trabajo. La tercera parte del documento se ocupa del análisis de los resultados, que está organizado en tres grandes apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en esta escuela. Finalmente, se propone una síntesis del caso, y se adjunta un anexo con componentes del trabajo de campo.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La selección de este establecimiento se realizó fundamentalmente porque dentro de los perfiles de casos propuestos en el proyecto original interesaba conocer la realidad de una escuela básica municipal del norte del país. El contacto se estableció gracias al dato de una académica de la región que había trabajado allí en un proyecto, y sabía que había una buena disposición para recibir a instituciones y organizaciones con diversas propuestas de actividades. El director fue contactado por una integrante del equipo de investigación en un viaje previo a la de realización de trabajo de campo. Se realizó en esa oportunidad una entrevista breve en la que se contó el marco, objetivos y alcances del estudio, además de entregarse una carta con esta misma explicación, acompañada de una descripción de las actividades que implicaba la realización de la investigación en la escuela. El director aceptó sumarse, por lo que se envió con posterioridad una carta de presentación y auspicio firmada por el Ministerio de Educación, explicando los alcances del estudio también por esta vía, y describiendo los marcos éticos propuestos. Además, se adquirió el compromiso de compartir el informe del caso y mantener informado al equipo directivo del establecimiento sobre el proceso y los resultados de la investigación, todo esto resguardando siempre la

confidencialidad y anonimato de los participantes<sup>20</sup>, aspecto que por otra parte se explicitó a cada miembro de la comunidad educativa que participó de entrevistas y grupos focales, al momento de gestionar la firma de los consentimientos informados, previo a la aplicación de cada instrumento.

El director facilitó el acceso a los actores entrevistados de manera rápida y ejecutiva y con muy buena disposición durante los días de presencia de la investigadora en la ciudad, en un segundo viaje. Sin embargo, esta disposición supone cierto sesgo en los actores dispuestos a conversar que ha sido sopesado y considerado en el análisis<sup>21</sup>. El trabajo de campo en este establecimiento se realizó entre el 7 y el 13 de noviembre de 2017.

Para la elaboración de este informe se recogió información a través de:

- Tres entrevistas individuales a:
  - Director de la escuela.
  - Docente 1 (actor clave).
  - Docente 2 (actor clave).
- Cuatro entrevistas grupales a:
  - Equipo directivo.
  - Equipo psicosocial.
  - Asistentes de la educación.
  - Apoderadas.
- Dos grupos focales con:
  - Estudiantes.
  - Docentes.

En total, el estudio alcanzó de manera directa a 27 actores de esta comunidad educativa (véase en el Anexo de este informe el perfil de los actores

<sup>20</sup> Es necesario enfatizar que este resguardo es particularmente relevante en este caso, por las situaciones que se describen más adelante.

<sup>21</sup> Se trata de un factor ineludible en un estudio de este tipo, que requiere la voluntad institucional de sumarse a la investigación. No es menor además la incidencia del factor temporal, es decir, el escaso tiempo disponible para un trabajo de campo intensivo y extenso, lo que acorta de manera significativa el plazo disponible para la entrada al campo y las estrategias que pueden desarrollarse para los contactos con los actores. La selección de los entrevistados la realizaron el director y la jefa de UTP, según los criterios definidos por el equipo de investigación. A lo largo del análisis se mencionarán algunas especificidades relevantes de esa selección.



entrevistados). Las pautas aplicadas tanto en las entrevistas como en los grupos focales fueron previamente consensuadas con la contraparte que solicitó el estudio, y además fueron aplicadas en una experiencia piloto que permitió su ajuste.

La mayor parte de las entrevistas se realizaron en diferentes espacios del establecimiento durante el tiempo regular de la jornada escolar. El desarrollo del grupo focal con docentes fue muy complejo, ya que uno de los profesores, de religión evangélica, cuestionó permanentemente la legitimidad del estudio, por las dos instituciones que constituyen la contraparte solicitante: el Ministerio de Educación, como parte de un “gobierno ideologizado”, y la UNESCO, un supuesto agente promotor de la “ideología de género” a nivel internacional. En el análisis se aborda esto con más detalle, pero es importante dejarlo consignado, porque esta actitud tensionó la aplicación de la técnica, al punto que una docente se retiró hacia el final sin anunciar su salida. De todas maneras, y aunque el consentimiento lo explicitaba, siendo leído en voz alta y firmado por cada participante antes del comienzo, se insistió en que no estaba obligado a participar, pero dijo que le interesaba hacerlo. También se le explicaron los fundamentos de la científicidad del estudio.

Los actores clave fueron dos docentes seleccionados por características personales o de su función institucional que los colocan en posiciones especialmente relevantes para este estudio. Se obvia la mención de estas características porque permitirían su identificación. Un último elemento relevante que debe tenerse en cuenta es que la entrevista grupal con las apoderadas –no pudo ejecutarse el grupo focal porque faltaron varios de los convocados– se desarrolló en la sala CRA –las salas siempre fueron determinadas por el director o la jefa de UTP según la disponibilidad–, y hubo momentos en que las participantes se sintieron inhibidas a opinar por la presencia de la encargada de esa área, específicamente cuando aludían a la presencia de actores homofóbicos en la institución. En el resto de los casos no hubo presencias externas.

El corpus textual analizado está compuesto por la transcripción de todas las entrevistas y grupos focales, a las que se sumaron las observaciones de campo. El análisis del corpus se realizó utilizando el programa Atlas.ti, a partir de un árbol de códigos pre-establecido, de modo de facilitar la instancia comparativa de los casos. También se analizaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento de Convivencia y el Reglamento de Evaluación, siguiendo una matriz de vaciado de información que se adjunta en el anexo de este informe.

### 3. CONTEXTO DEL CASO

La institución educativa que se ha denominado “Caso 5” –para preservar la identidad de los actores entrevistados– es una escuela básica de la comuna de Iquique, en la Región de Tarapacá, que depende de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de esa municipalidad. Imparte educación parvularia y básica, y actualmente tiene 653 alumnos (Director, entrevista individual), con un promedio de 34 alumnos por curso ([www.mime.mineduc.cl](http://www.mime.mineduc.cl)). La matrícula de la institución se duplicó durante la gestión del actual director, que se hizo cargo del establecimiento en 2008. A causa de ese incremento, se pasó de 10 cursos a 19 (Director, entrevista individual). Es además una escuela de doble jornada: durante la mañana asisten los alumnos de quinto al octavo básico, y en la tarde de primero a cuarto. Los cursos de kínder y pre-kínder están repartidos en ambas jornadas también.

Otra característica de la institución es el alto porcentaje de alumnos migrantes de origen extranjero que son parte de su matrícula: 17,9% en 2016, según la base de datos del MINEDUC. Esa presencia, vinculada al asentamiento de población migrante en la zona en que está emplazado el establecimiento, ha marcado la definición del Proyecto Educativo Institucional (PEI), y el discurso de varios actores de la comunidad educativa, que aluden a una escuela con perfil multicultural. Esta característica se ha materializado en la visión y misión institucional, tanto a partir de la noción de multiculturalidad como del principio de respeto por la diversidad cultural. En efecto, en el PEI de la escuela, actualizado recientemente, se sostiene en torno a la visión del establecimiento que: “La Escuela está orientada a desarrollar una *educación integral y multicultural*, basada en los principios de las políticas educativas del MINEDUC, a fin de preparar a nuestros estudiantes con una formación educacional que les permita fortalecer su *autoestima*, acrecentar su *formación académica*, comprender y aceptar la *diversidad cultural* del mundo actual, *no aceptar la discriminación*, promover la *ley de inclusión*, cuidar el *medio ambiente* e incorporar las *nuevas tecnologías* que dispone el Establecimiento” (PEI, 2017, énfasis propios). Aun cuando el precepto de la no discriminación esté vinculado principalmente a la diversidad cultural, es un elemento de importancia para el tema del que se ocupa este estudio, y por lo tanto debe tenerse en cuenta en el análisis. La misión institucional, por su parte, toma posición, en teoría, por un abordaje respecto de ese escenario multicultural, la interculturalidad (PEI, 2017).

En el diagnóstico de la institución que se expone en el PEI vuelve a aparecer el tema migratorio, ligado a otro elemento mencionado por varios actores en el trabajo de campo (director y equipo directivo, equipo psico-social, apoderados), y que está presente en el imaginario de la comunidad

educativa como un rasgo identitario de la institución: la presencia de una cultura generacional, es decir, el hecho que varias generaciones de una misma familia han pasado por esta escuela, fundada en 1950: “La comunidad de la Escuela [caso 5] posee una identidad particular, la cual ejerce su influencia por su pasado generacional, por ese pretérito romántico de familias completas que han pasado por sus aulas a partir de la década del 50'. (...) La población migrante se ha incorporado muy bien a la comunidad más antigua y de esa manera ayuda a mantener vitalizadas las costumbres y prácticas populares – religiosas” (PEI, 2017).

Otro elemento definitorio del perfil del alumnado de esta escuela surge del discurso de la mayor parte de los actores consultados, y también se menciona en el documento del PEI. Se trata de la vulnerabilidad socioeconómica que lo caracteriza. De acuerdo a información de la base de datos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la escuela en 2017 fue del 73,1%, y la institución ha sido categorizada en el grupo socioeconómico (GSE) medio bajo. Los actores entrevistados agregan información cualitativa a esta caracterización:

*“La gran mayoría de los alumnos son de alta vulnerabilidad social, debido a situaciones de pobreza como de marginalidad, considerando el efecto nocivo que produce en las familias tanto el tráfico como el consumo de drogas”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Los miembros del equipo psicosocial aluden a la presencia de 136 “niños integrados”, con distintos tipos de “déficits o diagnósticos”: Asperger, autistas, déficit atencional, problemas de lenguaje, capacidad intelectual, síndrome de Down, también niños que provienen del hogar de Carabineros. Esta característica de los y las estudiantes está vinculada a su vez con otro elemento que se señala, la estigmatización de la escuela por su localización:

*“...nosotros sufrimos el flagelo de que nos dijeran que esta era una mala escuela por tener alumnos de la población [Nombre de población preservado], que se caracteriza por tener familias precarias, padres presos o en droga, o en robo, y los niños por ende lo mismo. [A pesar de ello] Nosotros aquí no tenemos problemas de drogadicción”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Este perfil se vincula además a un índice de repitencia alto según algunos entrevistados, que deriva en la presencia de estudiantes con sobre-edad en los cursos, y por ende, de estudiantes adolescentes, a pesar de tratarse de una escuela básica.

Sin embargo, la institución ha obtenido la excelencia académica desde 2012, un logro que se destaca en el PEI, y que también se materializa en el establecimiento, con grandes pendones horizontales dispuestos en diferentes espacios del patio: “La expectativa principal tiene que ver con mantener la calidad de Excelencia Académica que el Ministerio de Educación nos otorgó por méritos en diferentes ámbitos en los períodos 2012-2013, 2014-2015 y 2016- 2017” (PEI, 2017). La visión institucional alude, por lo demás, al propósito de “acrecentar la formación académica”.

Por último, otros dos elementos que aparecen ligados en el discurso de varios actores, son destacados como características de la escuela: el hecho que se trata de una comunidad pequeña, y la incidencia que ello tiene en la posibilidad de mantener la disciplina del alumnado.

Como dato relevante para el análisis, debe señalarse que la escuela contempla en su malla curricular la materia de religión, que es obligatoria y se dicta en dos modalidades: católica y evangélica.

## 4. ANÁLISIS DEL CASO

En este apartado se exponen los resultados del estudio respecto de este caso en particular, con una aproximación principalmente descriptiva, de modo de permitir un abordaje interpretativo de carácter comparado en la etapa de análisis agregado de los ocho casos contemplados. A grandes trazos, la estructura del análisis considera las tres principales dimensiones definidas para el desarrollo de esta investigación: las narrativas, experiencias y prácticas que involucran temáticas de diversidad sexual y de género en los establecimientos educacionales que fueron el escenario de este trabajo.

### 4.1 Narrativas

El análisis agregado del corpus textual conformado mediante el trabajo de campo realizado en esta escuela permite observar, en primer lugar, que **la diversidad sexual y de género no ha sido tematizada en la institución**, a pesar que la totalidad de los actores entrevistados reconocen al menos un acontecimiento institucional de violencia simbólica homofóbica respecto

de un estudiante durante este ciclo lectivo<sup>22</sup>, situación cuya relevancia es minimizada por algunos miembros de la comunidad educativa, principalmente mediante el argumento según el cual se trataría de un hecho anecdótico o aislado.

Esta ausencia de tematización, en general, es consistente con el tipo de narrativas que aparecieron con más frecuencia en esta comunidad educativa respecto de la diversidad sexual y de género. Primaron también, en términos generales, aquellas narrativas que se han caracterizado como de **aceptación pasiva y tolerancia** y las de **rechazo implícito**. Además, emergieron en el trabajo de campo enunciados ligados a un **rechazo explícito** respecto de esta diversidad, posiciones enunciativas que no fueron mayoritarias de todos modos –específicamente en relación con la cantidad de actores que las expresaron de manera nítida–, y que están atravesadas por creencias religiosas institucionalizadas en la escuela a partir de su enseñanza obligatoria, un elemento que es contradictorio con lo que se sostiene explícitamente en uno de los documentos oficiales que rigen la dinámica institucional, el Reglamento de convivencia, que declara basarse en “[u]na concepción humanista y laica del hombre” (Reglamento de convivencia, 2017), es decir, “[i]ndependiente de cualquier organización o confesión religiosa” (RAE, en línea), según la acepción más común de la laicidad.

De todos modos, no pocos actores articularon narrativas de **aceptación activa y comprensión** de la diversidad sexual y de género, principalmente aquellos más jóvenes, o bien los directamente vinculados con vivencias cercanas a la población LGTBI, ya sea porque los implican directamente, en la medida que se identifican con estas subjetivaciones, o bien porque han vivido de cerca procesos de identificación de familiares o amigos, un elemento que parece ser decisivo para determinar posiciones y abordajes frente a esta temática. En estos últimos casos, además, emergieron enunciados que pueden caracterizarse como de **apoyo e implicación**.

Las narrativas construidas en torno al género, la orientación sexual y la diversidad en general están atravesadas por estos otros tipos de narrativas –como de aceptación pasiva y tolerancia, rechazo implícito y explícito, aceptación activa y comprensión, apoyo e implicación–, definidos según la actitud de los actores frente a la diversidad sexual y de género. Por ese motivo, se decide estructurar la presentación de este apartado según este último criterio, en la medida que echa luz de mejor manera sobre los hallazgos de campo en torno a este caso. No obstante, considerando aquella otra

<sup>22</sup> Como se verá en el apartado dedicado a las Experiencias, algunos actores recuerdan además otro caso de este tipo en los últimos años de la vida institucional.

clasificación, la que distingue narrativas en torno al género, la orientación sexual y la diversidad en sentido amplio, resultó particularmente difícil en este caso definir en el análisis del corpus separaciones tajantes, pues los actores tendían a confundir estas tres dimensiones en un único referente, que se alude como diversidad sexual y de género. De todos modos, se encontraron unos pocos actores con mayor claridad conceptual, a la que se ha llegado a partir de procesos de búsqueda de información en Internet, o por tomar ciertos cursos, a partir de intereses e implicación personales con la población LGTBI.

En el plano en que fue posible delimitar con más claridad los límites de las categorías fue en lo relativo a las narrativas de género. En esa línea, se pudo observar una marcada impronta de estereotipos de género en el discurso de varios de los entrevistados de esta comunidad educativa. Aparecen en este sentido representaciones que se pudieron relevar en las entrevistas y grupos focales, pero que también se vieron materializadas en prácticas cotidianas, a partir de la observación, y que se abordarán en el próximo apartado, al analizar algunas de las formas de violencia simbólica:

*“Hoy me fui a hacer clases y también, y que salgan y primero las damas, después los varones, primero las damas, entonces cuando están con los profesores, que no se les olvide, primero las damas... aun así, los niños traen la formación de sus casas, y en general los niños no son atentos, no son caballeros con sus compañeras. A mí, la verdad, si tú me preguntas si está bien o está mal, yo no lo estoy evaluando, es una cosa que a mí me florece, que yo siento que está bien, y no creo que estoy menospreciando, no creo que esté subestimando la fortaleza de una mujer, pero sí siento que hay cosas que debemos hacerlas nosotros y tener ese gesto de caballerosidad”.q (Director, entrevista individual).*

*“Es que eso es respeto de género creo yo, no discriminación. Pero por ejemplo a mí no me gusta que mis niñas jueguen, porque se machucan, tienen pechuguitas, senos, se golpean, somos más débiles, más fuerte en otras cosas porque parimos, pero en cuanto a lo físico somos más*

*delicadas, por tanto, quien quiera jugar se expone... entonces no somos tan iguales. Pero eso no es discriminar, es respetar el género”.*  
(Docente, grupo focal).

La existencia de estas narrativas es congruente con la presencia de aquellas que rechazan la diversidad sexual, o que la toleran, pero sin problematizar las relaciones e identidades de género normalizadas.

En los próximos sub-apartados se describen los principales argumentos enunciados por los actores en torno a estas narrativas. Es importante señalar, aunque en cierta medida resulte obvio, que este análisis no supone la correspondencia automática entre una narrativa, un argumento y un actor, es decir, en un mismo actor pueden estar presentes a la vez varias de estas líneas argumentales que se distinguen –incluso hasta cuando no son coherentes entre sí, por ejemplo, cuando un actor relata un cambio de postura sobre el tema–, y también pueden convivir tipos de narrativas diferentes, según las categorías que se han definido –por ejemplo, un actor que enuncia un argumento de rechazo implícito, pero por la opinión de sus interlocutores en la entrevista, adopta una posición de aceptación pasiva, o activa en algunos pasajes–. El análisis apunta a visualizar discursos contruïdos en torno al tema; no posiciones de sujetos, sino lugares enunciativos.

#### *4.1.1 Narrativas de aceptación pasiva y tolerancia y de rechazo implícito*

Dentro de este tipo de narrativas en torno a la diversidad sexual y de género, aparecen básicamente tres líneas argumentales en las que se advierte cierta gradación desde posiciones más tolerantes hacia otras de rechazo implícito. Es altamente probable que en ese carácter implícito del rechazo incidiera el marco del estudio del que estaban siendo parte, es decir, la investigación solicitada por el Ministerio de Educación, y apoyada por la UNESCO. Durante el trabajo de campo fue evidente que varios actores filtraban sus opiniones a partir del criterio de lo que podría entenderse como “políticamente correcto”, es decir considerando este interlocutor final imaginado y la relación de ese interlocutor con el rol institucional del actor –es decir, miembros de una escuela regulada por uno de estos interlocutores–. Por cierto, como ocurre con técnicas de investigación como las utilizadas, esa impostura se desdibujó en ciertos momentos, y los argumentos transitaban en algunos casos desde posiciones tolerantes hacia otras más reactivas.



Los argumentos principales esgrimidos entonces en este tipo de narrativas fueron:

- Son personas –quienes forman parte de la población LGTBI– y, por lo tanto, merecen respeto. En algunos casos se reconoce que cuesta aceptar este tipo de diversidad, pero que siempre ha existido, y hay que acostumbrarse a verla.
- Hay una influencia de modas en esta realidad, que inciden sobre todo en las y los niños y adolescentes, quienes exploran este tipo de “experimentación”; se señala una “farandulización” y, como correlato, un abuso del tema, que supone una exageración de las demandas de esta población.
- Se trata de un problema, que obedece a factores biológicos, sociales, o ambos; desde la primera explicación, se lo considera una desviación, que tiene un origen genético, o está ligada a problemas hormonales; en relación a la segunda, se alude a familias disfuncionales, entre otros motivos.

Esta sistematización de los argumentos, como es evidente, no constituye una categorización homogénea, sino que se mezclan diferentes planos argumentativos, que van desde razones para sustentar una actitud frente a la diversidad –hay que respetarlos porque son personas– a explicaciones sobre los procesos mismos de subjetivación LGTBI –problemas biológicos o sociales–, pasando por argumentos descriptivos –siempre han existido–. Esta mezcla de planos también se advierte en las narrativas de aceptación activa y comprensión. El propósito de esta sistematización es relevar las ideas en torno a las cuales se construyen estas narrativas, para entender luego de qué manera se materializan en las experiencias y prácticas que se vivencian en la institución frente a la diversidad sexual y de género.

La primera línea argumental, que propone que las personas LGTBI merecen respeto por su calidad de personas, es la que más claramente se corresponde con una actitud de tolerancia<sup>23</sup>:

<sup>23</sup> Se entiende por tolerancia “una gestión en la que no existe una real aceptación de la diferencia, sino que una pseudoaceptación individual del otro” (Echagüe y Barrientos, 2017:112), que en general tiene como horizonte una convivencia no conflictiva con lo diferente, pero sin transformar la mirada propia sobre esa diferencia, ni las condiciones estructurales para su reconocimiento, valoración e inclusión.

*“Para mí siempre ha sido un tema común... si algo tengo es respetar al otro, de tal manera que, en algún momento a lo mejor uno cae en la falacia de reírse, de agarrar para el tandeo una situación, pero siempre en la onda buena, no en discriminar ni siquiera, o no respetar al otro. Yo soy chacotero de nacimiento, pero no va más allá de eso”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

*“Pero siempre el respeto [alude específicamente a las personas lesbianas]. A lo mejor no estoy muy de acuerdo en algunos temas, pero el respeto está primero”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

*“Son personas igual, son seres humanos que merecen toda nuestra dignidad y todo nuestro respeto” (Docentes, grupo focal).*

Resulta interesante el uso del concepto de respeto como un verbo que permite incorporar a sujetos desde su definición como distintos, extraños, anormales, sin problematizar la propia distinción que los define como *diferentes*.

Dentro de esta línea argumental aparece también el reconocimiento de que cuesta aceptarlos, pero siempre han existido y es preciso acostumbrarse:

*“...yo voy a cumplir 60 años y me costó mucho entender que aparte del hombre y la mujer existía algo más. También soy profesora de religión, entonces en ese tema me costó más. Pero después en el andar, y aquí en el colegio, en el curso que yo tuve a mi hijo, tuvimos un niño amanerado como uno le decía en ese momento, y ahí yo aprendí a verlo como natural, como que existen, y muy pendiente sí que mi hijo no se fuera a interesar en las modas (...) hay que aprender a conocerlos, entender, pero me costó...yo en un comienzo no aceptaba a una persona diferente a su sexo, que actuara de otra manera, y me parecía que era mala suerte que estuviera una persona al lado*

*mío, pero nunca le hice daño, pero cuando vi a este chico como que aprendí...”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Se observa en la cita un proceso de aprendizaje desde la negación absoluta hasta el tipo de aceptación del que se hablaba más arriba, que evidencia la incomodidad que significa aceptar la existencia de ese otro. Si en la homofobia el rechazo es explícito, aquí se encubre medianamente, pero no se resuelve la incomodidad y el temor que representa la diversidad sexual para un orden heteronormativo.

La segunda línea argumental que se diferencia alude a la **influencia de modas** en estos procesos de identificación LGTBI y su visibilización social, en la que juega un rol muy importante la **farandulización** del tema. La asociación de la diversidad sexual y de género con una moda es bastante recurrente en esta comunidad educativa, y también apareció en narrativas de aceptación activa y comprensión. Pero en este caso, hay un énfasis en la valoración negativa de esta influencia, tanto del modo en que ocurre como de los resultados que genera. El argumento que en general se sostiene es que muchos adolescentes, sobre todo, experimentarían con identidades de género y orientaciones sexuales no normativas por la incidencia de los medios masivos de comunicación, en especial la televisión<sup>24</sup>. Esta línea de razonamiento roza con una discusión sobre la edad del discernimiento, como se comentará luego. En la opinión de algunos de los actores, además, esta influencia nociva derivaría en abusos del tema, sobre todo ligados a una exageración de las demandas de esta población:

*“Y cuando por ejemplo estamos hablando de inclusión a estos temas y sacamos por ejemplo y ponemos en una noticia ‘y le pegaron, masacraron a un homosexual’, y todos los días están masacrando a heterosexuales, ¿y es tema eso?, entonces todo tiene tema, y sin querer la cosa se desvirtúa, entonces por ejemplo el hecho de que yo tenga que tener la libertad de besarme, y ellos luchan por eso, y el hetero tiene el mismo derecho, entonces ahí yo me... estoy totalmente en desacuerdo en esa parte, porque los derechos son mutuos”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

<sup>24</sup> Se alude, por ejemplo, a la influencia de los animé japoneses y sus personajes ambiguos.

*“– ¡Ahora estamos viendo cabras de 15, 16 años que están probando con todo!*

*– Lo mismo que estoy hablando yo...*

*– Hay cabras que con 15 años dicen ‘a ver voy a probar con mi amiga a ver qué se siente estar con una mujer, después vamos con mi pololo’. Estamos viviendo en este tiempo...”. (Apoderadas, entrevista grupal).*

Un último tipo de argumentos se coloca directamente en la construcción del tema como un problema, principalmente desde una mirada patologizante, recurriendo a representaciones sociales bastante comunes entre los discursos sociales homofóbicos, aunque los actores que invocan estas ideas, en buena medida por este filtro de lo “políticamente correcto” al que aludimos, no adoptan de manera explícita posiciones homofóbicas o transfóbicas. Para estos argumentos, la diversidad sexual y de género **es un problema, una desviación o una anormalidad, que se explica ya sea por factores biológicos, sociales, o de ambos tipos:**

*“...según los estudios que tenemos de que el transgénero o la diversidad se debe generalmente a disfunción a nivel hormonal o a nivel de... dejémoslo en problemas hormonales. Quien se hace, y ahí es donde nosotros lo vemos como una desviación, en el camino, ya no viene, no es que nace con el problema, sino por situaciones que le han tocado en la vida puede llegar a ese fin final”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

*“...¿cuáles son las últimas dos letras? Intersexual y transexual.... ¿qué significa intersexual?, ¿se refiere a la ambigüedad sexual? Es que hay una diferencia entre un niño que es ambiguo, de nacimiento, que es un problema biológico, y un niño que es, que tiene un problema psicológico, que no sabemos si es cultural, si tiene que ver con una herencia, pero hay dos elementos diferentes, entonces no sabemos en*

*el caso nuestro si es un niño que tiene un problema biológico de nacimiento, o si tiene un problema de otro tipo”. (Docentes, grupo focal).*

*“– (...) Si en el caso de repente que ellos [las y los niños de kínder] ven adultos que se quieren dar besos entre hombres y nosotros nos hacemos los normales, ‘oh, te vas a conectar con esa bacteria que tiene, la boca sucia, los besos se dan en la mejilla’, pero son imitaciones de los grandes, ellos lo ven en la calle... entre niños”. (Asistentes, entrevista grupal).*

Dentro de estas explicaciones disfuncionales –pero en este caso tanto entre las miradas de aceptación pasiva como activa –, apareció la noción que vincula las orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género no heteronormativas con personas que viven en cuerpos equivocados: “Tenemos un alumno que es niña, muy lindo él, está en un cuerpo que no le pertenece” (Docentes, grupo focal).

En proximidad con esta mirada que construye a las subjetivaciones LGBTI en términos de excepcionalidad, es decir, de situaciones disruptivas respecto de lo que se considera normal y común, emergió en el grupo focal con los docentes del establecimiento una explicación bastante peculiar del “surgimiento” de la diversidad sexual y de género en Chile, asociada al período dictatorial. Más allá del carácter anecdótico del argumento, es relevante por dos razones principales: porque es una idea propuesta por un docente de ciencias, y porque aún en su carácter peculiar, tiene en su base esta mirada de la diversidad sexual y de género como anomalía y promiscuidad, pese que la posición de la profesora es apoyar a la población LGBTI porque “ya es una realidad”:

*“Cuando yo estudiaba periodismo... en 1973, fue la primera vez que yo vi dos mujeres lesbianas, peleando en el baño. Una rubia estupenda que le pegaba a una chica en el baño y para mí fue como ‘ooh’, y esa niña manejaba una moto, eso era aislado.... ¿pero qué empezó a pasar? Libertinaje en la juventud. Empezaron a quedarse en las casas, porque no había libertad para discos, se quedaban grupos de*

*niños, de niñas, y empezaron los cambios de conductas, mujer con mujer, hombre con hombre, y en vez de parar eso se fomentó... y ahí empezaron los cambalaches... porque de la dictadura pa' delante la cuestión se desbordó". (Docentes, grupo focal).*

Relacionados con estas narrativas, aparecieron también cuestionamientos en torno a la representación numérica de esta población en la comunidad educativa en particular, y la sociedad en general. La "lógica" de este razonamiento es que, en la medida en que se trata de un porcentaje muy reducido de personas, no debieran constituir un objeto específico de política pública, antes bien, sería más apropiado destinar esos recursos a generar programas para atender la pobreza, u otras vulnerabilidades prioritarias:

*"Yo encuentro que es más discriminatorio la preocupación que se le está dando a 4, 5 niños que podrían haber en el colegio, que a la cantidad de niños pobres, sin papás que tenemos, la cantidad de mamás que tienen problemas". (Docentes, grupo focal).*

Por último, no es casual que sean los actores que sustentaron este tipo de narrativas quienes en general mayor desconocimiento o confusión expresaron respecto de nociones ligadas a la diversidad sexual y de género:

*"– ¿Alguno más sabía qué significaba la sigla [LGTBI]?"*

*– No.*

*– Tengo que decir que no tenía idea.*

*– Yo tampoco". (docentes, grupo focal).*

#### *4.1.2 Narrativas de rechazo explícito*

Como se señalaba en la presentación de este apartado, aunque básicamente esta narrativa aparece de manera explícita en un único actor –específicamente uno de los docentes que participó del grupo focal, a cargo de uno de los cursos de religión–, demanda un abordaje por varias razones: en primer lugar, por la significatividad de estos argumentos para otros actores de la

comunidad educativa, que explícita o implícitamente se sienten violentados por las representaciones sobre la población LGTBI que están en la base de estos argumentos –como se pudo relevar en algunas otras entrevistas y grupos focales–; y en segundo lugar, porque es preciso sopesar la incidencia que estas representaciones pueden tener en la práctica pedagógica de este docente, y en particular, en su relación con opiniones y situaciones vinculadas a la diversidad sexual y de género que pudieran aparecer en sus clases y en la dinámica escolar en general, en la cotidianeidad con los actores adultos de la comunidad educativa. Se trata de representaciones prejuiciosas y cargadas con valoraciones negativas, como la que asocia a la homosexualidad con la promiscuidad:

*“entonces como tú sabes, la promiscuidad de un homosexual es mucho mayor que la de un heterosexual –comillas, ¿cierto?, porque no vamos a decir que los heterosexuales son santos–, pero está dentro de las discusiones del parlamento, en este momento, una de las acepciones que tiene la ley de matrimonio igualitario es justamente esa, que el homosexual tiene muchas parejas, y ellos no quieren ese rango de fidelidad porque para ellos no es un tema. Ellos pueden tener una pareja, y pueden tener muchas parejas... ellos tienen esa característica que los heterosexuales no la tienen”. (Docentes, grupo focal).*

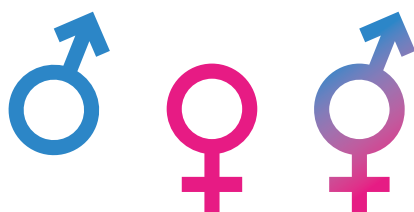
Los principales argumentos que se distinguen en este tipo de narrativa son esencialmente dos: que tratar estos temas en el espacio escolar **genera un daño psicológico en los estudiantes**, a lo que subyace la idea de que con su tratamiento “se incita a la homosexualidad”, y en segundo lugar, que la diversidad sexual y de género es el resultado de la así llamada “**ideología de género**”, gestada y difundida por organismos internacionales como UNESCO, representante significativo de lo que se percibe como una mala influencia del enfoque de derechos, y materializada en las políticas ideologizadas de este gobierno:

*“...la crisis que existencialmente le provocan al niño a partir de toda esta apertura filosófica, yo no tengo nada con el tema social, antropológico... si una persona quiere ser zapato, lo que quiera ser, yo no*



*tengo problemas, si se casa con el auto, si se casa con no sé qué, como pasa en otro países, a mí me da lo mismo, pero el daño emocional que le provoca al niño, nosotros como profesores sabemos”. (Docentes, grupo focal).*

*“– Les voy a mostrar unos símbolos y quiero que ustedes me cuenten con qué asocian esos símbolos, palabras, imágenes, ideas, lo que se les venga a la mente cuando ven este símbolo:*



*– Ideología. Desde mi perspectiva la ideología que viene de la UNESCO precisamente, de todo el aparato económico de Estados Unidos”. (Docentes, grupo focal).*

*“Ahora así como el padre está obligado, el niño tiene puros derechos y es gracias a la UNESCO y la cantidad de trastornos que tenemos en la sala de clases, gracias a las políticas que tienen ellos de defender los derechos del niño.... Cuando usted me dice que viene a investigar el tema, yo inmediatamente paro todas mis antenas, ¡son los mismos! Los mismos que empoderaron a los niños en contra de sus padres, en contra de la escuela.... Hay chiquititos que cuando yo les digo ‘oye, te voy a llamar al apoderado’ me dicen ‘¿y qué me importa a mí?, llámelo’”. (Docentes, grupo focal).*

El primero de los argumentos, que se genera un daño psicológico a los estudiantes, se liga además, como se decía, a la idea de que al tratar estos temas en la escuela se incita a los niños y adolescentes a la homosexualidad. Este razonamiento se vincula a su vez con el cuestionamiento respecto de la edad del discernimiento de niños y adolescentes, y específicamente lo que se llama el “discernimiento sexual”, preocupación que también apareció en otros actores entrevistados, incluso aquellos que tomaban posiciones enunciativas enmarcadas en narrativas de aceptación activa. Este tipo de argumentos, como se observa, tienden a reducir los procesos de subjetivación de género y sexuales al ejercicio activo de la sexualidad. Parece claro además que es un argumento con el que coinciden otros actores de esta comunidad educativa, según referencias de algunos de los entrevistados:

*“Entre muchos apoderados... ojalá hubieran estado todos los apoderados. Por ejemplo, ese día que conversábamos [sobre la idea de los baños mixtos], toda la... todo era negativo, todo era: ‘No, están tratando de cambiar a mi hijo’, ‘es que no sé si esto viene no más de Chile o es global’”. (Apoderadas, entrevista grupal).*

El segundo argumento, que liga estos temas a la ideología de género, ha tomado fuerza en el país en el último tiempo, al hilo de las discusiones generadas en la opinión pública a partir del tratamiento de proyectos de ley vinculados al aborto y el matrimonio igualitario, entre otros. No se trata, en todo caso, de un argumento novedoso, ni acotado a la realidad nacional, y es importante ponerlo en contexto. En un escrito señero de 1989, Gayle Rubin ya mencionaba que: “Otro panfleto [aparecido por esos años en los Estados Unidos], ‘Los niños de Pavlov (Podrían ser los suyos)’, afirma que la UNESCO está compinchada con el SIECUS [Sex Information and Education Council of the United States] para eliminar los tabúes religiosos, promover la aceptación de relaciones sexuales anormales, degradar las normas morales absolutas y ‘destruir la cohesión racial’, al exponer a los blancos (en especial a las mujeres) a las normas sexuales supuestamente ‘inferiores’ de los negros” (Rubin, 1989). Es decir, la construcción de UNESCO como un actor de influencia nociva para las creencias religiosas, en relación con la diversidad sexual, tiene ya una historia de varias décadas.

El constructo de la “ideología de género” también excede las fronteras de Chile. Recientemente, Judith Butler publicaba en un medio gráfico latinoamericano una columna respondiendo al ataque que había recibido an-

tes de una charla que daría en Brasil –y que nunca se concretó–, de ser una instigadora de la ideología de género. Frente a esta “acusación”, la autora realizaba una genealogía de esta noción: “La idea de género como ideología fue introducida por Joseph Ratzinger en 1997 antes de convertirse en el Papa Benedicto. El trabajo académico de Richard Miskolci y Maximiliano Campana rastrea la recepción de esa formulación a través de varios documentos del Vaticano. En 2010, Jorge Scala de Argentina publicó un libro titulado Ideología de género que fue traducido al portugués por una editorial evangélica. Este puede haber sido un punto de inflexión en las recepciones de ‘género’ brasileñas y latinoamericanas” (Butler, 2017).

Resulta evidente cómo la discusión en torno a la ideología de género ha servido para reafirmar una postura contraria al reconocimiento y aceptación de la igualdad de género y la diversidad sexual. Estos discursos pueden fácilmente ser incorporados por actores de las comunidades escolares, y de no mediar las adecuadas capacitaciones al resto de la comunidad, es esperable que encuentren mayor eco en aquellos actores más defensores de un orden tradicional.

#### *4.1.3 Narrativas de aceptación activa y comprensión*

Otro grupo de argumentos que emergen del corpus textual construido a partir del trabajo de campo puede enmarcarse en lo que se ha denominado narrativas de aceptación activa y comprensión. Aunque no se trata de los enunciados con presencia mayoritaria entre los entrevistados, alcanzan a un número no menor de actores, en general, como ya se señaló, los más jóvenes y aquellos ligados de manera directa a un proceso de subjetivación LGTBI. En este grupo se incluye además, al menos de manera explícita, el director de la escuela. Los argumentos principales que se sostienen dentro de este tipo de narrativas son:

- Que se trata de una posibilidad de autodefinición, una opción más, una decisión personal, que se debe tomar en un marco de libertad y respeto, y que es un derecho.
- Que la inclusión supone una aceptación de la diversidad en todas sus formas y, en consecuencia, la no discriminación de estas personas en general, y estos alumnos en particular.
- Que se trata de personas que sienten amor y expresan afecto como el resto y, en tanto esas demostraciones de afecto no sean “exageradas”, no debieran molestarnos.

En la primera línea argumental, la que propone el enunciado de la **auto-definición**, se enfatizan las ideas de **decisión, opción, libertad, respeto y derecho**, y es la que dentro de esta trama narrativa se puede considerar más abierta y comprensiva respecto de la realidad de la diversidad sexual y de género. Ahora bien, este tipo de argumentos se sostiene bajo la idea de libertad individual para vivir la propia vida. Si bien este principio es lo que ha permitido introducir una mayor apertura, resulta interesante la ausencia de referencias a los derechos que debe garantizar la sociedad para que esa libertad pueda ser vivida de manera plena y en igualdad de condiciones respecto de toda la población:

*“...diversidad sexual lo asocio con una forma distinta de ser humanos, de expresar y vivir su sexualidad, de una forma libre, natural e innata del ser humano de querer explorar su sexualidad con como esa persona quiera y sienta (...) creo que nosotros somos libres y nacemos con esa necesidad de expresar y vivir nuestra sexualidad y es la sociedad la que nos obliga y obliga en general a los seres humanos a tener que clasificarse con cierta etiqueta...”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

*“Yo le digo abiertamente, a mí no me complica el tema para nada, al revés, bien abierto, bien franco, esto es así, esto es así, no sé, tratar el tema con la libertad y con la seriedad que corresponde y además con este tema de legitimar esta apertura, esta opción que es tan legítima como cualquiera”. (Director, entrevista individual).*

*“– ¿Y cuando escuchan la palabra gay, bisexual, homosexual, qué piensan?*

*– Una decisión de cada uno respecto a lo que es su persona”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

*“En mi curso, en los recreos, lo podemos hablar, sacamos el tema y hablamos y decimos que es normal, que uno tiene derecho a ser y vestirse como quiera” (Estudiantes, grupo focal).*

En segundo lugar, y asociada con las representaciones construidas en torno al debate social generado en el país a partir de la discusión, sanción e implementación de Ley de Inclusión Escolar (N° 20845, 2015), aparece una **idea amplia de diversidad que debe incluirse en las escuelas** desde una mirada de igualdad de derechos y no discriminación:

*“Nosotros tenemos una visión, y nuestra visión es amplia, muy amplia, entonces la aceptación de la diversidad está contemplada en la visión del colegio, o sea, nosotros somos abiertos, somos inclusivos, primero somos inclusivos, porque nosotros no seleccionamos a nadie. Segundo, frente al tema de la diversidad, con menor razón, no hay discriminación, no hay... tienen que adaptarse los profesores”. (Director, entrevista individual).*

Una tercera línea argumental adopta una posición de igualación de este grupo de personas a partir del **amor**. De algún modo, es la nobleza del sentimiento la que le daría sustento a la posibilidad de esta diferencia, en una proposición bastante semejante a cierta justificación religiosa del pecado que subyace al sexo:

*“¿Por qué la gente no va a poder andar de la mano y sí un hombre y una mujer sí, y una mujer con una mujer no?, si todos deberían tener la misma libertad. O sea, una expresión de amor exagerada, sea cual sea la composición de la pareja, obviamente molesta a cualquiera, pero si no es una expresión de amor exagerada, no debería molestarle a nadie”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“Mira, yo, para mí no es alarmante el tema, la verdad. Conozco muchas lesbianas, conozco muchos gay, y ellas nos dicen, yo converso con ellas, yo soy súper preguntona, entonces yo les pregunto para que justamente cuando salga este tema, yo hacerle un poco de conciencia a la gente de que es un amor igual al que pueden tener un hombre con una mujer”. (Asistentes, entrevista individual).*

Dentro de este tipo de narrativas también aparecen algunos argumentos ya descritos en aquellas de aceptación pasiva y tolerancia, o de rechazo implícito, pero en estos casos ligadas a valoraciones más positivas. Se trata, por una parte, de un argumento de constatación: que es una realidad que siempre existió, y por la otra, de la influencia de una moda en la emergencia de este tipo de identificaciones. Por ejemplo, un estudiante participante del grupo focal, con una actitud de apoyo emocional hacia su compañera que expresaba dudas sobre su orientación sexual, sostenía: “Hay personas hoy en día que son gay o son lesbianas porque dicen que es moda” (Estudiantes, grupo focal).

#### *4.1.4 Narrativas de apoyo e implicación*

Ligados a actores directamente interpelados por experiencias de diversidad sexual y de género, ya sea porque les tocan en primera persona o porque han sido testigos de procesos de personas muy cercanas, aparecen algunos argumentos que pueden agruparse en las narrativas de apoyo e implicación. En estos casos, se trata básicamente de argumentos que problematizan ciertas ideas que sirven de sustento a las miradas y actitudes homofóbicas, como las de anormalidad o enfermedad, y que se basan, por una parte, en ciertas experiencias de empatía y reconocimiento del dolor que experimentan estos grupos, y en segundo lugar, en el cuestionamiento de las actitudes más homóforas, caracterizándolas como sustentadas en la ignorancia y el desconocimiento de esta realidad.

En el primer caso aparece la empatía respecto del sufrimiento social que experimentan las personas LGTBI en formaciones sociales conservadoras, como se califica a la chilena:

*“Yo cuando hablé de tristeza no lo hablo en el sentido de que no me gusten, sino que me da pena lo que pasan ellos. O sea, lo poco enten-*

*dados que son acá en la sociedad... estas personas muchas veces son entendidas solamente por la juventud, pero nosotros que somos más viejos nos cuesta más entender esto”. (Apoderadas, entrevista grupal).*

Por otra parte, aparece el cuestionamiento de la patologización, y la relación con la ignorancia presente en las narrativas de carácter más xenófobo:

*“Él [el docente con una posición enunciativa de rechazo explícito] hacía entender que era como una enfermedad... la otra profe que tenía una idea bastante rara de desde dónde comienza la homosexualidad... después de esto empecé a leer, ver reportajes... se decía que la homosexualidad antes de Cristo era bastante bien aceptada y de a poco con lo tradicionalistas que nos fuimos poniendo se fue volviendo una patología, y recién en 1993 creo que se descartó de ser patológica a ser una condición”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“yo creo que es la ignorancia de las personas sobre los homosexuales que en este Chile de hoy nos sentimos coartados, especialmente cuando son niños, porque como te dije, uno nace homosexual, no es que se va formando, sino que nacen, entonces esta orientación hay que ocultarla frente a la ignorancia de la familia, frente a la ignorancia de los compañeros”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

En estos actores, casualmente, es entre los que se observa mayor conocimiento del tema: distinguen nociones, problematizan ciertas ideas, como leíamos en una de las citas, y se informan sobre estos temas por diversas vías: el tratamiento en terapia psicológica, búsqueda de información y recursos en línea, e incluso un curso virtual del CPEIP sobre sexualidad en el que se trataba brevemente el tema:

*“Desde chiquitito recibí el consejo de que soy hombre y, a pesar de ser homosexual, sigo siendo hombre. Entonces no he cambiado mi iden-*



*tividad de género... sí mi orientación sexual". (Docente, entrevista individual a actor clave).*

En resumen, prevalecen en el corpus narrativas de aceptación pasiva, rechazo implícito y explícito en torno a la diversidad sexual y de género, considerando a los actores entrevistados en general.

## **4.2 Experiencias**

En este apartado se abordan, por una parte, experiencias puntuales de la comunidad educativa en torno a la diversidad sexual y de género, algunas de las cuales se han transformado en acontecimientos<sup>25</sup>, y por la otra, experiencias de discriminación y de violencia simbólica respecto de estudiantes LGBTI que emergen en el corpus. Se contemplan también los recursos de apoyo a los que se ha apelado frente a esas experiencias –si es que los hubo–, sus consecuencias y la valoración que realizan los diversos actores respecto de su incidencia y de las formas de abordaje.

### **4.2.1 Experiencias significativas vinculadas a la diversidad sexual y de género**

Son básicamente dos los casos que los actores de esta escuela entrevistados asocian a la diversidad sexual y de género, pero uno de ellos en particular se constituye como un caso-hito, tanto porque es conocido y vinculado con esta temática por todos los actores escuchados, como porque revela la diferencia de miradas entre los actores, que muestra en última instancia, la situación de esta institución frente al abordaje de este tipo de diversidad. Por otra parte, se pudo relevar también otras situaciones que son relatadas solo por algunos de los miembros de la comunidad escolar, pero que tienen una relevancia crucial en la descripción de este panorama. Todas estas situaciones son a la vez demostrativas de las experiencias de discriminación homofóbica, implícita y explícita, actuales y del pasado reciente, que se pudo recoger en esta escuela.

El caso-hito al que se alude es el de un niño de quinto básico que experimentó este año una situación de violencia simbólica homofóbica pública en un acto escolar. Por supuesto que no es la única experiencia de este tipo que ha vivido el estudiante –según los relatos–, pero fue dicho evento

<sup>25</sup> Esta transformación en acontecimientos se determina por la alusión al mismo evento en el discurso de varios actores distintos de la comunidad educativa.

que hizo visible el caso para la mayoría de los actores, aunque la valoración dentro de la comunidad sea diversa.

*“En el mes de agosto hay un acto, un número artístico, con puntuación, y los niños participan. (...) Y yo no estoy segregando ni nada, de verdad, pero sí lo miré nomás, y él bailaba, y las actitudes, y yo siento que son actitudes más femeninas en él, yo no podría decir que él es gay ni mucho menos, yo no tengo ninguna certeza frente al tema, y aunque fuera así no importa, pero yo lo que noté en el chiquitito fueron actitudes más femeninas, más delicadas, por esa estructura que digo yo patriarcal de la sociedad... Y yo lo miré y dije, pucha, lo más probable es que va a tener un problema más adelante. Vino la mamá a conversar conmigo, y yo le hice una promesa a la señora, me la juego en esto, que esto va a ser una cosa muy temporal, muy fácil de solucionar y que lo voy a erradicar, y lo erradiqué, absolutamente”*  
(Director, entrevista individual).

El hecho de que se tratara de una actividad pública de la escuela fue lo que visibilizó la situación para gran parte de la comunidad educativa, incluido el resto de los y las estudiantes. Sin perjuicio de lo anterior, otros actores relatan más situaciones de este tipo vinculadas a este caso, de las que pudieron conocer por sus roles específicos:

*“Yo tengo un niño en el curso que tiene modales afeminados y el otro día se suscitó una situación bien desagradable con él porque los compañeros le empezaron a hacer bullying y lo empezaron a tratar de gay, y fue tanto lo que lo molestaron que el niño terminó en llanto, y un llanto que no pudo parar. Intervino el profesor, la asistente... entonces en base a esa situación yo creo que los niños todavía no lo ven normal... era un curso intermedio, de 5º”. (Asistentes, entrevista grupal).*

Varios de los entrevistados observan consecuencias claras, y por cierto muy negativas, de estas vivencias en la vida escolar del niño: tristeza, angustia, aislamiento, e incluso no querer asistir a la escuela. También un esfuerzo por ocultar lo que se consideran signos visibles de una eventual orientación sexual no heteronormativa:

*“Hablaron con la mamá, no sé yo más qué después pasó con el chiquillo. Lo único que sé es que el niño no quería venir al colegio, pero ahora está viniendo, y está tranquilo, creo que ya no le hacen problemas en el curso. Se habló con el curso, se le llamó la atención... pero fue bien triste la situación para el niño, porque es un chico de 10, 11 años, de 5º básico, y que en realidad se le nota que es afeminado. De repente no hace cosas de... como de gay, pero sí tiene sus modales y por eso lo catalogan así. Y yo digo que eso no es una razón para tratar a un niño de gay, porque yo tuve compañeros cuando estudié que eran afeminados y son felizmente casados y tienen sus hogares”. (Asistentes, entrevista grupal).*

*“Se le nota su cara más triste, se le nota más retraído, pero es algo que va pasando, yo creo que se ha ido acostumbrando a recibir eso”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“Le dicen cosas, lo aíslan, entonces él está solamente con las niñas... incluso él tiene un gemelo, y el gemelo trata como de aumentar todo lo que tiene que ver con sus rasgos masculinos y mantenerse completamente aislado de él en la sala de clases o en las actividades que hacen con sus compañeros”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

Hay dos elementos específicos que ciertos actores señalan, y que podrían interpretarse como algunos de los factores que explicarían la diferencia de este caso con el otro que se relatará en los próximos párrafos, de una

alumna de 8° que expresa dudas respecto de su orientación sexual. En su caso, por los relatos, incluido el propio, y por las observaciones, se advierte un apoyo y contención del curso, lo que difiere de la situación del niño de 5°:

*“Aunque en su curso hay gente que lo apoya, y se sientan con él y pueden estar con él, son las niñas, no los niños. Las niñas son las que bailan con él, las que juegan con él, pero los niños no”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

También son varios los que aluden a la incidencia del cambio de jornada que realizó el niño con su curso este año, puesto que al pasar a 5° comenzó a asistir durante la mañana, que es la media jornada en la que se concentran los cursos de mayor edad. Es posible hipotetizar otras razones, aunque este interés comparativo implicaría una aproximación más exhaustiva y específica respecto de los dos casos. Probablemente el carácter más reciente del evento-hito supone que esté más presente en la memoria de la comunidad educativa.

Ahora bien, para los objetivos de este estudio, es importante considerar el modo en que esta situación se abordó en la comunidad educativa, los recursos de apoyo a los que se apeló y la valoración que los actores realizan tanto de la situación en sí misma como de su abordaje.

Tanto el director como el equipo directivo relatan los pasos que se siguieron frente a esta experiencia de la comunidad educativa:

*“Primero está el profesor jefe. El tema pasó a orientación, lo conversamos, hablé con el apoderado, todo, se conversó en el curso, se planteó la problemática, se hizo ver, a nivel de apoderados también se tocó el tema, de esa manera”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

*“...ya hablé, llamé a los apoderados, acá hay un trabajo que se tiene que formar no solamente en la escuela, tiene que formar el hogar, porque usted los forma y, disculpe lo que voy a decir, pero acá los forma, pero se van a la casa y los deforman”.*

*“E: – ...tú asumiste ese proceso...*

*– Y la profesora jefe. Cuando ella lo abordó primero aquí en la oficina, y después el psicólogo..., después tratamos una estrategia, el [psicólogo] por un lado, los apoderados, la cosa es que abordar este tema de una manera en que el alumno no..., bueno si lo sintió, de verdad que me duele decirlo, pero lo sintió, pero que se esfume rápidamente porque fue una cosa hasta anecdótica no más”. (Director, entrevista individual).*

En el relato, además de la valoración del caso que realiza el director –“una cosa hasta anecdótica no más”–, y que se abordara en breve, aparecen las figuras que los diversos actores de la comunidad educativa reconocen como referentes a los que se podría y debería recurrir frente a este tipo de situaciones: la profesora o el profesor jefe, el psicólogo, el orientador –en esta escuela no existe el rol de encargado de convivencia–, y en última instancia el director. Otros entrevistados mencionaron también a inspectores y jefa de UTP, y en general se habló de la figura adulta que el estudiante reconociera como de mayor confianza, entre la que se distinguió la docente de religión católica. En el caso de los apoderados apareció además la figura de la Superintendencia, porque se considera que en la Corporación Municipal, en cambio, “te dan un golpe en la espaldita y te vas para afuera” (Apoderados, entrevista grupal). El rol punitivo de la Superintendencia se considera más efectivo en estos casos. En casi ninguno de los relatos se menciona la importancia de hablar con el estudiante –exceptuando la docente de religión–, definir un espacio de contención y de seguridad que le permita sentirse tranquilo y validado. No se establece en conjunto con el estudiante a quiénes quiere comunicar lo que le sucede. Las decisiones en este caso se toman entre adultos, sin considerar la perspectiva ni subjetividad de la persona directamente involucrada.

En términos generales, por lo tanto, se advierte que está instalado en el imaginario de la comunidad el procedimiento que debería seguirse, y las responsabilidades de los actores institucionales en su aplicación. Esto se encuentra formal y explícitamente formulado en el reglamento de convivencia de la institución, en el artículo 65, donde se establecen los procedimientos para abordar los conflictos<sup>26</sup>: el primer paso es detectar e identificar

<sup>26</sup> El Reglamento de convivencia define qué se entiende por conflicto: “se refiere a diferencias de criterio, intereses o de posición personal frente a temas o situaciones dadas”

el problema, luego aplicar sanciones, implementar “acciones remediales”, derivar a especialistas y redes de apoyo y, por último, tomar decisiones sobre el asunto. Este reglamento dedica además un amplio espacio a temas directamente vinculados con la situación que afecta a este alumno, al promover en el alumnado el respeto por la diversidad, considerada en términos amplios<sup>27</sup>.

A pesar de esta amplia consideración formal, resulta evidente que no se están respetando los derechos de los alumnos que tienen identidades de género y orientaciones sexuales distintas a la establecidas normativamente. El problema es que, pese a que los reglamentos pueden establecer principios y valores que guíen la convivencia, se requiere de un trabajo más profundo, que enseñe sobre la diversidad de género y orientaciones sexuales, de lo contrario, se convierte en una norma prescriptiva que no se funda en un genuino aprendizaje. De ahí que algunos actores perciban cierta inacción o una reacción tardía de la institución frente a este caso, y por lo demás, es evidente una actitud de minimización del carácter y las implicancias de estas situaciones en algunos actores, como ya se ha leído en algunos testimonios.

---

(artículo 70), y estipula las tres medidas contempladas para su resolución no violenta, aunque no las define: “1. Negociación. 2. Mediación. 3. Arbitraje” (artículo 72).

<sup>27</sup> En el apartado que dentro de este reglamento se dedica al Manual de convivencia, se señala que: “Pilares fundamentales en el proceso de la buena convivencia escolar son las leyes sobre inclusión y el *respeto por la diversidad y la no discriminación*, herramientas que nuestra normativa de convivencia adopta en todas y cada una de sus acciones” (Reglamento de convivencia, 2017, énfasis propio). Entre los derechos de los alumnos y alumnas que contempla este apartado se enumeran algunos especialmente afectados en la experiencia que se ha descrito a partir de las voces de los actores: “2. Tienen derecho a una seguridad física, intelectual y ético moral, que debe ser respetada por todos los componentes de la comunidad educativa [...]. 3. Recibir un trato respetuoso de parte de todo el personal del colegio y de sus compañeros. 4. Tienen derecho a no ser discriminado por razón de nacimiento, raza, *sexo*, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas o *cualquier circunstancia personal o social*” (Reglamento de convivencia, 2017, énfasis propio). Como contrapartida, entre los deberes de los alumnos y alumnas, se expresa de manera taxativa el de: “3. No discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, *sexo* o por cualquier otra circunstancia personal o social”, y el de: “10. Observar modales de cortesía y respeto hacia los demás, usando el lenguaje correcto”. Los artículos 52 y 54, finalmente, contemplan prohibiciones relativas al lenguaje ofensivo y discriminatorio: “Los alumnos y alumnas deben evitar el uso de lenguaje grosero y ofensivo contra cualquier integrante de la Comunidad Educativa, sea este alumno/a, profesor/a, directivo, paradocente, auxiliar, apoderado/a, etc.” (artículo 52); “[l]os alumnos y alumnas deben procurar no hacer bromas que puedan dañar la autoestima, ridiculizar y/o humillar, a sus compañeros/as” (artículo 54).

Respecto de la inacción, y la reacción tardía, de miembros de la comunidad educativa que tienen responsabilidad directa sobre estas problemáticas, un docente señalaba:

*“– Yo le he manifestado [al psicólogo] que me preocupa, lo dije el año pasado. Que una vez que pasara ya a venir en la mañana, se iba a topar con niños ya de 7º, 8º, e iba a ser un poco más fuerte la situación, que había que enfrentarlo y abordarlo de alguna manera. Y no, tengo entendido que el profesor jefe ha estado trabajando el tema, pero más que eso... ningún otro profesor he visto que quiera abordarlo o no lo sé.... Quizá lo desconozco. (...)*

*– ¿Pero de alguna manera sientes que no ha tenido eco tu preocupación en la escuela?*

*– No, no ha tenido. Y no solamente con este tema, en general, a veces siento que el único que está dispuesto a ayudar es el psicólogo que te mencioné. Es el único que tiene disposición cuando yo le manifiesto una preocupación por el chico”. (Docente, entrevista a actor clave).*

En este contexto, se observa una actitud tendiente a minimizar e invisibilizar estas situaciones, lo que deriva de las dificultades que existen para conversar abiertamente de este tema, enseñar y discutir los temores y desconocimientos que tienen los distintos miembros de la comunidad. Las estrategias de ocultamiento e invisibilización encuadran la situación en casos de *bullying* que pueden ser controlados desde el protocolo de convivencia:

*“Como dice [el Orientador], frente a esas situaciones el colegio inmediatamente reacciona, ¿y reacciona para qué?, para la igualdad. Un punto clave que dijo es que nosotros no le damos mayor importancia.... La importancia es incluirlo dentro del curso sin hacer notar la diferencia, porque yo creo que ahí radican todos los problemas. Inmediatamente nosotros hacemos la diferencia, lo marcamos, y ahí*



*inmediatamente el niño se siente excluido... nosotros hacemos todo lo contrario, al igual que damas. Nosotros tenemos a la Belén, de 6º, y ella también tiene conductas, digamos en ese rol hombre-mujer". (Equipo directivo, entrevista grupal).*

La mirada general que los actores expresan respecto de la diversidad sexual y de género se corresponde en gran medida con su capacidad para visualizar estas situaciones y sus decisiones respecto del modo de abordaje. Mientras que en aquellos actores con ideas y actitudes de rechazo explícito estas situaciones de discriminación no son percibidas, en quienes expresan actitudes de rechazo implícito o aceptación pasiva, acompañadas de desconocimiento general sobre el tema, prevalece una relativización de las implicancias de estas experiencias discriminatorias. Finalmente, aquellos actores con posiciones enunciativas de aceptación activa y comprensión, y de apoyo e implicación, son los que tematizan estas situaciones con preocupación, e intervienen con acciones individuales, en la medida que no existe un marco para emprender acciones y tomar medidas más integrales y de carácter institucional:

*"el apoderado conversó con nosotros... y al chico sí lo molestan, pero no más allá de eso, tú vas, conversas con el curso y todo... pero uno no le da más importancia, porque darle importancia significa abrir compuertas...". (Equipo directivo, entrevista grupal).*

En efecto, como se verá con más claridad en el apartado dedicado a las prácticas, no hay acciones, actividades o programas que aborden la diversidad sexual y de género en esta escuela. En general sólo fue posible relevar iniciativas individuales, aun cuando la existencia de situaciones de discriminación y violencia simbólica es evidente. El director reconoce esta ausencia de abordaje sistemático, o al menos más consistente:

*"E:— ¿Existe algún programa vinculado... al tema de la convivencia y la participación que se relacione con los estudiantes LGTBI de alguna manera?*

– *No, nosotros no tenemos ningún programa respecto a eso. Estamos muy principiantes en eso nosotros... vamos a tener que dar una vuelta radical en eso, estoy hablado del próximo año escolar, y tenemos agendado un consejo general para trabajar el tema” (Director, entrevista individual).*

También se puede advertir una decisión de la jerarquía institucional en esta ausencia de tratamiento del tema, que se supedita a una espera de directrices y orientaciones desde el Ministerio de Educación:

*“¿y sabe lo que nos está pasando a nosotros?, y lo conversábamos el otro día, es que estamos como esperando las directrices del Ministerio de Educación”. (Director, entrevista individual).*

*“En realidad, como te digo, el director está muy reticente a buscar redes de apoyo, a buscar otro tipo de opciones, si es que no se da el lineamiento desde el Ministerio de Educación. Y como te digo, desconocemos esta circular, desconocemos lo que nos pueda decir el Ministerio, acerca de este tema, entonces en este sentido quizá necesitamos más información y ver cuáles son los gremios o colectivos o instituciones que podamos ver”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

Como se desprende de estos testimonios, en general la circular específica emanada este año del Ministerio de Educación, y las orientaciones vinculadas con ella<sup>28</sup>, son poco conocidas en esta comunidad educativa, cuando no directamente ignoradas. El director la valora como un instrumento “suave” y “simple”, y de todos modos hay referencias bastante vagas que señalarían que fue tratada en una reunión de Consejo de profesores, pero en general prima su desconocimiento.

<sup>28</sup> Se alude al Ordinario N° 0768, “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación”, de la Superintendencia de Educación, del 27 de abril de 2017, y a las “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno”, publicadas por el Ministerio en la misma fecha.

El equipo directivo también expresa la opinión según la cual el tema no amerita un tratamiento específico por la edad del alumnado, tratándose de una institución de educación básica. Como se señalaba en el apartado anterior, varios de los actores de la comunidad educativa, al asociar la dimensión vital de la sexualidad con una actividad sexual activa, vinculan este tema con un momento determinado del ciclo vital, excluyendo implícitamente este aspecto de los procesos de subjetivación.

Frente a esta mirada de las autoridades del establecimiento, parecen evidentes las razones para que estas situaciones de discriminación homofóbica fueran abordadas ex post, de manera circunstancial, y a juicio de algunos actores, de manera inapropiada y tardía. Las acciones institucionales tomadas consistieron, principalmente, en conversaciones con los cursos implicados –el del estudiante en cuestión y otros que fueron parte de la experiencia de discriminación en el acto escolar–, con los apoderados del estudiante en particular y de este curso en general, y la atención puntual del estudiante por parte del equipo psicosocial.

La emergencia en el trabajo de campo de otro caso de este tipo en el pasado reciente de la institución –entre 3 y 5 años atrás según los actores que lo relatan–, vinculado a un exalumno, revela por lo demás una consistencia en el abordaje institucional de los temas ligados a la diversidad sexual y de género.

*“Tuvo malas experiencias mi hijo acá. Muy malas experiencias, lo maltrataron mucho, psicológicamente, verbalmente”. (Apoderadas, entrevista grupal).*

*“Mi hijo estaba en tratamiento psicológico por lo mismo, porque es como bien bajo perfil mi hijo, es bien piolita, bien callado, entonces cada vez que el psicólogo lo iba a buscar a la clase, los niños le decían ‘ah, ya te lo va a cantar el psicólogo’. Así, así de crudo”. (Apoderadas, entrevista grupal).*

Esta misma experiencia también apareció en el relato de otro miembro de la comunidad escolar:

*“...aquí en el colegio, en el curso que yo tuve a mi hijo, tuvimos un niño amanerado como uno le decía en ese momento, y ahí yo aprendí a verlo como natural... pero fíjese que como colegio lo supimos llevar, porque el niño no tuvo problemas de rechazo, de que lo molestaran, de que le dijeran algo especial. Fue un niño que participó, que tuvo presencia, personalidad, y que nunca que le hicieran bullying... esto fue como hace tres años atrás... A mí me llevó a conocerlo, entenderlo... El niño supo estar muy bien en colegio, fue muy respetuoso de eso”. (Equipo psicosocial, entrevista individual).*

También en este caso las valoraciones de las experiencias, y especialmente la visibilización de las situaciones de discriminación, están determinadas por la posición que cada actor tiene frente a la diversidad sexual y de género, y por el nivel de cercanía e implicación que se tiene con personas con identificaciones LGTBI, porque como señalaba la apoderada en el grupo focal: “Es que cuando no te toca, no lo ves”. Y esa posición, esa mirada, tiene incidencia directa en los modos de abordaje de estas situaciones discriminatorias –o derechamente su ausencia de abordaje–, y sobre todo, en las vidas de las personas discriminadas. Como es evidente, además, su valoración sobre el rol que jugó la institución en este caso es muy negativa:

*“– Porque aunque uno no lo crea, aquí hay gente homofóbica, en este colegio... a nivel de los profesores, los inspectores, hay mucha gente homofóbica... así que ahí estamos mal.*

*– Si la cabeza no está bien imagínese el resto”. (Apoderadas, entrevista grupal).*

Esta percepción de posiciones y actitudes homofóbicas respecto de ciertos miembros del equipo de trabajo de la escuela es compartida por otros actores:

*“...para mí no es tema a nivel personal, a nivel profesional sí, no podría ser tan abierto en el colegio (...), entonces sí lo puedo comentar con mis colegas, que son confiables, llevamos harto tiempo trabajando juntos”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“hay un profesor que él es gay pero que no puede manifestarlo abiertamente, solo algunos lo sabemos, que somos más cercanos, pero él sabe que existen elementos en el colegio que son homofóbicos y no puede hacerlo abiertamente, porque va a ser discriminado y lamentablemente va a afectar en la relación con sus pares y con su trabajo”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“En la escuela siempre me enseñaron a educar como hombre y mi realidad siempre la he escondido por temor que apoderados quieran o les moleste la situación, porque vivimos en un país tan cartucho que no permiten que esto suceda... aunque lo sabemos, lo comentamos y es un secreto a voces, mientras no lo sepan de mi boca es una mentira lo que digan, se puede negar”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

Situaciones como esta ponen en evidencia la importancia de que las medidas y orientaciones ministeriales respecto del abordaje de la diversidad sexual y de género en las escuelas de Chile no se limiten a referirse a las y los estudiantes, y contemplen también lo relativo a los miembros adultos de las comunidades educativas, sean cuales fueren los roles que desempeñen en ellas.

Por último, y como se anunció al comienzo de este apartado, la mayor parte de los entrevistados vincula el tema de la diversidad sexual y de género con otro caso que se ha visibilizado en la comunidad educativa, una alumna de 8º, que ha explicitado dudas respecto de su orientación sexual:

*“Yo decía llamarme bi, no por esa moda ni nada, sino porque yo sentía esa dirección y todo, pero hubo un día en el que fui a la matrona y me preguntaron que qué es lo que era y yo era bi, y yo no sabía lo que exactamente era, y entonces como ‘Oh, no, no’. Pero yo he estado en duda sobre mi género.*

*– O sea, sientes que te pueden atraer niños y niñas a la vez.*

*– Sí”. (Estudiantes, grupo focal).*

Aunque apareció mencionado por la mayoría de los entrevistados, este caso acaparó menos atención en las entrevistas y grupos focales, probablemente porque, al parecer, ha sido menos traumático, sobre todo, según se señala y se observa, por la buena acogida que ha tenido de parte de su curso:

*“...ella tiene la aceptación de sus compañeros, es mucho más fácil en ese aspecto para ella. Sus compañeros la identifican claramente de una manera más masculina que femenina”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“Se advertía un lazo de afecto y confianza entre los que eran compañeros de curso, que se expresaba corporalmente. Sobre todo, una de las niñas, la más callada, acariciaba a la niña que expresó abiertamente que duda sobre su orientación sexual... Al hablar, se apoyaba visualmente en sus compañeros” (tercera observación, escuela básica Iquique, 9/II/2017).*

Seguramente también porque el grupo focal con estudiantes estuvo compuesto casi en su totalidad por estudiantes de este curso<sup>29</sup>, la voz de este actor específico de la comunidad educativa alude a la percepción de una ausencia de discriminación vinculada a la diversidad sexual y de género en la escuela:

*“– Como que aquí nadie discrimina, o sea, nunca se ha visto un caso así...”*

*– O a lo mejor que se sepa. Y encuentro que en el colegio no ha habido indicios de que estén en contra, ni que no quieran inclusión” (Estudiantes, grupo focal).*

Es posible que esta menor visibilidad problemática del caso se deba a la forma en cómo la propia estudiante, junto con sus compañeros y compañeras, lo han llevado adelante. Es decir, aquí se observa nuevamente la ausencia de la institución para acompañar procesos, o bien para aprender de experiencias más incorporadas por los estudiantes. La mención, aunque breve, de la estudiante de octavo básico, es significativa para el análisis, principalmente porque muestra que el modo en que cada estudiante experimenta las vivencias vinculadas a su subjetivación sexual y de género depende más de actitudes y acciones individuales que de acciones y prácticas institucionales.

#### *4.2.2 Experiencias de discriminación y violencia simbólica*

En este segundo sub-apartado se describen las experiencias institucionales respecto de la discriminación<sup>30</sup> hacia la diversidad sexual y de género en esta escuela. Aquí el énfasis se pone especialmente en las situaciones de

<sup>29</sup> Había sólo una estudiante del otro 8°, pues una segunda que había sido convocada faltó el día de realización del grupo focal. La selección de las y los alumnos que participaron la realizaron el director y la jefa de UTP según los criterios indicados por el equipo de investigación, en este caso, por tratarse de una escuela básica, debían ser alumnos de 7° y 8°.

<sup>30</sup> La discriminación es entendida como la presencia de un trato desigual y negativo a las personas, específicamente los estudiantes, en este caso en función de su orientación sexual, identidad y expresión de género. Esa discriminación puede materializarse en dos formas de violencia: simbólica y física.



violencia simbólica<sup>31</sup> visualizadas por los actores de la comunidad educativa –no se relevaron explícitamente situaciones de violencia física, lo que no significa que no ocurran–.

Además de las situaciones de discriminación homofóbica descritas en el apartado previo, se pudieron distinguir principalmente estos tipos de experiencias de violencia simbólica respecto de la población LGTBI:

- Actitudes y lenguaje sexistas.
- Silencio frente a agresiones verbales realizadas por terceros.
- Burlas homofóbicas.
- Rigidez respecto de adaptaciones en el uso del uniforme.

Respecto de las actitudes y el lenguaje sexistas, así como los silencios que guardan los participantes, están vinculados a la marcada presencia de estereotipos de género en algunos actores de la comunidad educativa, que se mencionaron en el apartado de Narrativas:

*“Lo que me pasó con la profesora de naturaleza, cuando me echaron por estar comiéndome un koyac.... Y me echó a inspección, y cuando llegó me dijo que me veía menos varonil, por andar chupando el koyac en vez de morderlo, que los hombres lo tienen que morder en vez de chuparlo. Y lo escuchó todo el curso”. (Estudiantes, grupo focal).*

*“A mi lado se sentó un alumno de los cursos más altos, están chupando un chupete (chupetín). [Otro alumno] le dice “¿sabes lo que le hacen*

<sup>31</sup> La violencia simbólica, tal como se afirma en el marco teórico, es entendida aquí desde la conceptualización que propone Pierre Bourdieu (1999), es decir, como aquella forma de violencia ligada al poder simbólico, “un aspecto de la mayoría de las diversas formas de poder que se despliegan rutinariamente en la vida social y que rara vez se manifiestan abiertamente como fuerza física” (Fernández, 2005:9). Se trata, como el propio Bourdieu señala, de “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999:173).

*los malos a los que chupan chupete?”, entonces le golpea el chupete, que cae al suelo y se destroza en muchos fragmentos. Una asistente estaba muy próxima, así que el alumno afectado le dice “mire tía”. La asistente hace cara de desaprobación, pero no interviene”. (quinta observación, escuela básica Iquique, 13/II/2017).*

Se trata, como se observa en las citas, de actitudes que están presentes tanto entre los adultos como entre los estudiantes, y que recurren a un acervo de imágenes estereotípicas respecto de lo que es esperable de las personas en función de su identificación de género, imágenes que actúan de modo normativo y que, por lo tanto, derivan en estas formas de violencia respecto de aquellos que de manera sutil o más abierta se comportan de forma disruptiva respecto de esos cánones.

Las burlas homofóbicas, en tanto, una forma de violencia simbólica relacionada de manera más explícita con la diversidad sexual y de género, también aparece en el corpus relacionada tanto a los estudiantes como a los adultos que conforman la comunidad educativa:

*“– E: ¿Pero se escuchan comentarios de patio?*

*– Sí, de adultos yo he escuchado, que obviamente es un tema que se tira pa’ la chacota, pa’ la talla, ‘ah, el hueco’, cosas así. Al menos yo me río solamente, es que claro, uno como profesional lo podría entrar a discutir, decir ‘pero como tratai a una persona así, acá’”. (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

Una última manifestación de violencia simbólica que se relevó en esta escuela está relacionada con el uso del uniforme y la presentación personal de los estudiantes en general, y de aquellos que se identifican como LGTBI en particular:

*“Exacto, juega fútbol, no se colocaba uniforme, no se colocaba vestido. Hoy se está colocando vestido porque nosotros la orientamos de que ella es parte de las damas, entonces ella... pero nosotros la dejamos*

*en libertad, porque en un momento ella usaba puro buzo y de un momento cuando llegó la felicitamos ‘oh, qué lindo vestido y aquí y allá’, y ahora tiene cuánto, ¿12 años? (...) ella mucho tiempo vino con buzo, pero después se le sugirió y entonces llegó con vestido”.*  
(Equipo directivo, entrevista grupal).

El del modo de vestir y la presentación personal se erige como uno de los grandes temas vinculados a la diversidad sexual y de género en la escuela, tal como habían advertido los representantes de organizaciones de la diversidad sexual que se entrevistaron en la fase de consulta a expertos de este estudio. Esta dimensión ha adquirido un rol significativo en el trabajo de campo en las escuelas. En efecto, parece ser una arista de la dinámica escolar en la que se juega una cuota importante del poder de normalización del sistema educativo y, por lo tanto, es también un ámbito en el que se presentan situaciones de violencia simbólica, y también de resistencia.

No parece casual, en este sentido, el gran espacio que se dedica a este tema en el Reglamento de convivencia de la institución. El artículo 30, dentro del apartado sobre presentación personal de los estudiantes, estipula los componentes del uniforme, claramente divididos en mujeres y varones. En el caso de las mujeres, sólo se considera la posibilidad de usar el jumper, y se determina su largo exacto (máximo de 3 centímetros sobre la rodilla). La flexibilización de esta norma para las mujeres contempla los meses de invierno. En el artículo 49, por otra parte, se establece que: “Los alumnos deben usar el pelo corto y ordenado. Las alumnas de cabello largo deberán asistir con éste amarrado, limpio y ordenado”. Entre las faltas consideradas leves, además, se contempla no usar el uniforme (Reglamento de convivencia, artículo 61).

La rigidez normativa se materializa, como vimos, en la dinámica cotidiana de la escuela. En el caso de la estudiante a la que alude la cita, se puede advertir un interés de normalización frente a lo que se considera una conducta disruptiva en la subjetivación de género y sexual, un gesto que vulnera derechos del estudiantado LGTBI. En el fragmento textual se advierte, además, una tensión entre una impostura políticamente correcta y una mirada de rechazo implícito de la diversidad sexual y de género.

### 4.3 Prácticas

Este último apartado se ocupa de aquellas prácticas<sup>32</sup> vinculadas al abordaje de la diversidad sexual y de género que fue posible relevar en el establecimiento a partir del trabajo de campo. En este sentido, de manera consistente con el escenario educativo que se ha estado describiendo, y como se ha adelantado ya en el apartado previo, se reportaron muy pocas prácticas que apunten a dar un tratamiento a los diversos aspectos relacionados con la presencia de población LGTBI en la comunidad educativa. Además, estas pocas prácticas no tienen un carácter institucionalizado, sino que surgen de iniciativas individuales y, por lo tanto, dependen para su existencia y continuidad de la voluntad de esas personas. Por estas mismas razones es que, para este caso específico, no es posible hablar de la existencia de prácticas de sensibilización, reconocimiento y reparación, puesto que prácticas con esos objetivos suponen, por su misma definición, un nivel de institucionalización para su desarrollo.

Para la organizar la presentación de las prácticas relevadas se consideraron solamente dos criterios: su modalidad de desarrollo (curricular o extra-curricular) y el tipo de actor que la implementa (individual, grupal e institucional). Lógicamente, cada una de las prácticas descritas puede clasificarse considerando los dos criterios. Sin embargo, para no ser redundantes, se privilegia la dimensión clasificatoria que resulta más relevante en cada caso.

#### 4.3.1 Prácticas implementadas según el actor que las desarrolla

Las prácticas institucionales que se comentaron, como las conversaciones con apoderados y alumnos en el caso más visible de discriminación homofóbica, son acciones generales contempladas para la aproximación a cualquier tipo de conflicto que se suscite dentro de la escuela, y por lo tanto no implican un desarrollo específico para abordar estas situaciones. Por lo demás, han sido acciones decididas desde una falta de conocimiento especializado sobre este tema.

Las prácticas individuales detectadas fueron principalmente dos: la búsqueda de información, material de trabajo y capacitación sobre la temática, y la adaptación de los contenidos curriculares para tratar estos temas. En el primer caso, se recurrió a Internet y a un curso a distancia del Centro

<sup>32</sup> Se entiende por prácticas aquellas acciones que se realizan con cierta frecuencia y/o sistematicidad en la institución, sea que estén estipuladas explícitamente o bien tengan un carácter emergente.

de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, que tocaba el tema entre varios otros, en el marco de una capacitación vinculada al género. En este sentido, es importante destacar que surge del corpus una demanda muy significativa de los docentes por herramientas para hacerse cargo de estas situaciones. De todos modos, como se observa en el testimonio de este docente, apeló a una búsqueda de autoformación principalmente:

*“Yo hice un curso de sexualidad del Ministerio, del CPEIP, y tocaba la homosexualidad como un tema, en un punto, algo superficial, no ahondando como en otros informes que pude leer en Internet, donde me explicaba qué es el transgénero, qué es la disforia sexual, y otros temas que no manejaba, que son importantes de conocerlos nosotros como profesores, si alguna vez nos enfrentamos a un alumno que tiene por ejemplo discrepancia con el sexo, qué es y cómo tratarlo con sus compañeros”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

*“...necesitamos plantear el tiempo de chiquititos... quizá con el cuento de “Nicolás tiene dos papás”, y veía otros cuentos más, “Mi princecito”, que fue un cuento bastante bonito que leí... donde hablaba de un niño transgénero. (...) Entonces te comentaba que hay bastante material audiovisual, textos escolares que hablan sobre la inclusión, y sobre una inclusión real, sobre no ver como bichos raros a las personas con opciones distintas, sino ser parte de la sociedad”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

La adaptación de contenidos curriculares para el abordaje de la diversidad sexual y de género se observó, de manera llamativa, en el caso de religión católica. Obviamente este calificativo, es decir, “llamativo”, obedece a la mirada que prima en la Iglesia respecto de la homosexualidad. Pero justamente el hecho de que el tema se aborde en este contexto, aunque sea desde una justificación moralista del amor –como se vio en el apartado dedicado a las Narrativas–, permite observar con mayor claridad el carácter individual y

voluntario de este abordaje. Es esta misma profesora, por lo demás, la que aparece como un interlocutor reconocido por los estudiantes para compartir inquietudes vinculadas a estos temas, y la que flexibiliza ciertos ritos y prácticas escolares en función de estas preocupaciones, como las filas divididas según género, o los roles de género en los bailes:

*“...yo nunca los hago formarse por niño-niña, siempre los hago que hagan una sola fila, pero ellos están un poco condicionados desde chicos que sean dos filas... o inclusive me pasó que preparé un acto con un curso X, y una niña no quiso vestirse de niña y participar con las niñas, sino que participó con el grupo de los hombres, y obviamente se le dio la opción de que así fuera, sin ningún problema”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

#### *4.3.2 Prácticas implementadas según su modalidad*

En cuanto a la modalidad de las prácticas relevadas a través del trabajo de campo, primaron las de tipo curricular, sobre todo vinculadas a las iniciativas individuales descritas en el apartado anterior, concretamente, el abordaje sistemático de temas vinculados a la diversidad sexual y de género por parte de la docente de religión católica. Algunos actores mencionaron también el espacio dedicado a Orientación como un ámbito curricular en el que circunstancialmente se puede abordar el tema, de acuerdo a coyunturas de la dinámica institucional, o a partir de las voluntades e intereses individuales de los profesores jefes, que son quienes llevan adelante este espacio, que en el caso de esta escuela está organizado de una manera peculiar: 15 minutos diarios al inicio de la jornada escolar, excepto los días lunes, que es cuando se realiza el acto oficial semanal. Sin embargo, uno de los docentes relativizaba el uso efectivo de esta disponibilidad, e incluso comentaba que en el caso de los cursos de 1° a 4° ese horario se utilizaba para reforzar la preparación de los estudiantes para la prueba SIMCE. De todos modos, se recogió un testimonio respecto de la utilización de esta herramienta para abordar asuntos vinculados al género y la sexualidad en general.

Respecto de la adecuación curricular que realiza la docente de religión católica, el principio que guía su abordaje es que sus clases son para que los niños piensen y se expresen con libertad. Entre otros temas, se aborda un concepto de familia amplio y diverso, en el que lo relevante no es su

composición, que nunca se ajusta al supuesto ideal, sino el lazo de amor que une a sus miembros. También de aborda el tema de la discriminación y la importancia de aceptar a los compañeros. Otro tema relevante es el de la sexualidad:

*“...las cosas por su nombre, de partida, nada que la abejita ni nada, las cosas como son, los órganos como se llaman, esto es súper así claro, biología pura, pero entendiendo el tema del amor. (...) yo siempre les digo ‘chicos, la postura de la iglesia es esta, pero ustedes tienen derecho a tener su propia opinión’”. (Docente, entrevista individual a actor clave).*

En este sentido, y a partir de esta experiencia particular, emergieron en el discurso de algunos actores señalamientos sobre el sesgo heteronormativo del abordaje de temas vinculados a la sexualidad y la pareja en algunas materias, como ciencias, y especialmente en religión evangélica, un aspecto que, en cierto modo, puede considerarse una situación de violencia simbólica respecto de la población LGBTI:

*“También, ah, el caso mío, en la asignatura en la que yo voy, porque la asignatura de religión está dividida en dos, evangélica y católica, yo estoy en la evangélica y hablan de que un hombre y una mujer deberían estar juntos, no de que una mujer y mujer y hombre y hombre, y a veces me siento incómoda de estar ahí y que digan eso” (Estudiante LGBTI, grupo focal).*

Finalmente, las prácticas extracurriculares, especialmente las charlas y talleres con actores externos a la comunidad educativa, están prácticamente ausentes en el discurso de los entrevistados, lo que resulta significativo, teniendo en cuenta que en general se observó una comunidad educativa abierta a recibir proyectos e iniciativas de instituciones y organizaciones externas. De hecho, fue esa la referencia que llevó al equipo a proponer a la escuela ser parte del estudio, y además se lo pudo constatar en las visitas. En principio, se pueden hipotetizar algunas razones de esta ausencia y aparente inconsistencia con este perfil de apertura. Una de ellas es que,



dadas las posturas prevalecientes en los actores institucionales frente a la diversidad sexual y de género, no se han abierto canales para realizar este tipo de actividades. La otra razón, que no necesariamente es excluyente, es la relativa ausencia de organizaciones de diversidad sexual en la región que refirió un docente.

De todos modos, se pudo relevar en el grupo focal con apoderados la realización de una charla a centros de padres de la ciudad desde el SEREMI de Educación, al parecer relativa a la nueva normativa y orientaciones del Ministerio de Educación sobre diversidad sexual en las escuelas, porque no estaba muy claro para la propia apoderada participante, que enfatizó sí la preocupación que le genera una eventual implementación de baños mixtos, que es el tema que asoció inmediatamente a esa charla, y que apareció en otros varios actores.

## 5. SÍNTESIS DEL CASO

En resumen, este caso muestra un establecimiento educativo con una presencia significativa de alumnado caracterizado como “vulnerable”, en el que se relevaron situaciones de violencia simbólica de carácter homofóbico en la actualidad y, al menos, en el pasado reciente. A pesar de ello, y en términos generales, la respuesta institucional pasa por una tematización de esos acontecimientos como eventos puntuales y anecdóticos, lo que lógicamente obstaculiza un abordaje apropiado de estas vulneraciones de derechos. Por el contrario, estos conflictos son tratados equiparándolos a otros tipos de problemas de convivencia, o bien minimizados en sus alcances, a excepción de unos pocos actores sensibilizados con los temas de diversidad sexual y de género, que emprenden acciones de carácter individual. Resulta llamativo y preocupante el hecho que prácticamente no se visualiza a las y los niños y adolescentes como actores con voz y capacidad de decisión respecto del modo de vivir y abordar estos procesos de subjetivación LGTBI en la escuela. Este panorama es consistente con la prevalencia de narrativas de aceptación pasiva y tolerancia, rechazo implícito y explícito a la diversidad sexual y de género entre los actores de la comunidad educativa entrevistados.

## Documentos institucionales

**Colegio [Caso 5] (2017)**, “Proyecto Educativo Institucional Escuela [Caso 5]”, Iquique.

**Colegio [Caso 5] (2017)**, “Reglamento interno y Manual de convivencia Escuela [Caso 5]”, Iquique.

**Colegio [Caso 5] (2017)**, “Reglamento Interno de Evaluación y Promoción Escuela [Caso 5]”, Iquique.

# Anexo Caso 5

## Hoja de registro – Perfil de Actores entrevistados

| Integrantes                | Instrumento           | N° de asistentes | Perfiles etarios        | Género                | Perfiles profesionales/ nivel estudiantes                                                                                     | Fecha      | Lugar                                            |
|----------------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------|
| Director                   | Entrevista individual | 1                | Aproximadamente 50 años | Varón                 | Profesor de lenguaje, con estudios de posgrado                                                                                | 9/11/2017  | Oficina de dirección                             |
| Equipo directivo           | Entrevista grupal     | 2                | 55 a 60 años            | 1 Mujer, 1 Varón      | Profesora de religión y jefa de UTP, profesor de educación física y orientador                                                | 8/11/2017  | Sala de reunión en área de equipo de orientación |
| Equipo psicosocial         | Entrevista grupal     | 4                | 25 a 60 años            | 3 Mujeres, 1 Varón    | Psicólogos, profesora de religión, profesora de apoyo de integración                                                          | 7/11/2017  | Oficina de UTP                                   |
| Asistentes de la educación | Entrevista grupal     | 3                | 35 a 45 años            | Mujeres               | Dos docentes de apoyo en sala, una de ellas de párvulos, y una contadora                                                      | 7/11/2017  | Oficina de UTP                                   |
| Estudiantes                | Grupo focal           | 5                | 12 y 13 años            | 3 Mujeres y 2 Varones | 8° básico, A y B                                                                                                              | 9/11/2017  | Oficina de UTP                                   |
| Profesores                 | Grupo focal           | 6                | 30 a 60 años            | 3 Mujeres y 3 Varones | Profesores de básica, primer y segundo ciclo, especializados en lengua, ciencias naturales, matemática y religión evangélica. | 8/11/2017  | Sala de profesores                               |
| Profesor 1                 | Entrevista individual | 1                | 35 años aproximadamente | Varón                 | Profesor de básica                                                                                                            | 11/11/2017 | Café en el centro de Iquique                     |
| Profesor 2                 | Entrevista individual | 1                | 25 a 30 años            | Mujer                 | Profesora parvularia                                                                                                          | 13/11/2017 | Oficina de dirección                             |
| Apoderados                 | Entrevista grupal     | 4                | 35 a 55 años            | Mujeres               | Asistentes de la educación, trabajo del hogar (una presidenta centro de padres)                                               | 13/11/2017 | Sala CRA                                         |

## INFORME CASO 6

### LICEO/ESCUELA PARTICULAR SUBVENCIONADA, REGIÓN DE LA ARAUCANÍA

#### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigadora Asistente: Andrea Lira

Coordinadora responsable: Ma. Teresa Rojas

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>33</sup>

Este informe presenta los resultados del caso 6 que forma parte de la muestra considerada en el estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, cuyo objetivo es describir y analizar discursos generados en relación a las identidades LGBTI que se vivencian en los establecimientos educacionales del país. El propósito de esta investigación es sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género.

El caso 6 corresponde a un liceo técnico profesional, particular subvencionado, de la región de la Araucanía. Ofrece los niveles de 7° básico a 4° año medio. El aporte específico del caso en el marco de la muestra reside fundamentalmente a los siguientes aspectos: la diversidad de opiniones respecto de la diversidad sexual y de género

<sup>33</sup> En este informe no se utilizan los nombres reales de las personas. Se han creado seudónimos para respetar la confidencialidad del caso y los participantes de la investigación.

en todos los estamentos de la comunidad, las contradicciones y tensiones en las narrativas de los participantes en torno a estos temas, el espectro de narrativas en torno a las identidades LGBTI que van desde la aceptación y tolerancia al rechazo explícito y la invisibilización de parte de las autoridades escolares respecto de violencias de género que ocurren en la escuela.

Este informe parte por describir los aspectos metodológicos del estudio, para luego ofrecer información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de este trabajo. La tercera parte del documento se ocupa del análisis de los resultados, organizada en tres grandes apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en esta escuela. Finalmente, se propone una síntesis del caso.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El contacto con esta escuela se estableció por medio de la SEREMI de la IX región. La directora del estudio escribió directamente a la directora, quién había aceptado formar parte de estudio. Luego, se estableció contacto telefónico con la jefa de UTP. Con ella, se diseñó una agenda de trabajo entre el 4 y el 15 de diciembre.

La primera reunión de la investigadora asistente fue con la encargada de UTP de la escuela. En dicha instancia se describió la investigación y las características de las entrevistas que se realizarían. La jefa de UTP coordinó e hizo posible que todas las entrevistas ocurrieran en el espacio de una semana. Producto del tiempo limitado para hacer el trabajo de campo – por el periodo del año en que se tuvo acceso al liceo –, se priorizó la realización de todas las entrevistas por sobre la cantidad de participantes. Pese a las complejidades anteriormente señaladas, la participación de la comunidad fue alta, a excepción de la instancia de entrevista a apoderados. La encargada de UTP advirtió que la entrevista a apoderados podría presentar baja asistencia debido a la escasa participación de los padres en la escuela. Sumado a esto, los apoderados no van a buscar sus hijos a la escuela puesto que la enseñanza básica del liceo parte en 7° básico. Ante esto, no fue posible contactarlos a la hora que los estudiantes salían del liceo. Para incentivar la asistencia de los padres, se hizo extensiva una invitación escrita a los apoderados de 7° y 8°. Además, la investigadora asistió a una ceremonia de premiación de estudiantes del liceo en donde se invitó a los apoderados asistentes. Pese a este trabajo de difusión sólo asistieron 3 apoderados a la entrevista.

Todas las demás entrevistas y grupos focales tuvieron buena asistencia y tiempo para poder realizarse en su totalidad. El grupo focal con estudiantes contó con 5 participantes de 7° y 8° básico. Los estudiantes de 7° se mantuvieron silenciosos durante la entrevista, al finalizar la entrevista se les pidió quedarse un tiempo más. Al irse los demás estudiantes, ellos explicaron que habían tenido conflictos con los estudiantes de 8° que estaban en la entrevista. Considerando esto se les volvió a realizar la entrevista a los estudiantes de 7° de forma separada.

En cuanto a los actores claves, se entrevistó a una persona de la organización que fue nombrada en las entrevistas como persona relevante por su participación como capacitadora externa respecto del trabajo de prevención del VIH. Tanto profesores como equipo directivo mencionaron como experta en el tema de la diversidad sexual y de género.

Como otro actor clave, se entrevistó a uno de los inspectores de la escuela. Esto dado que el equipo de inspectores no estaba considerado en ninguna de las entrevistas grupales. La importancia de lo anterior radica en que los inspectores de la escuela son las personas encargadas de los recreos y de supervisar los edificios del liceo, por tanto conviven en diferentes momentos con los y las estudiantes. Lo ideal hubiese sido realizar una entrevista grupal, pero esto resultó ser complejo para la escuela pues implicaba generar reemplazos para todos los entrevistados. Cabe señalar que fueron los mismos inspectores que plantearon que el estudio también debía incluir sus opiniones.

Otra actriz clave fue una de las profesoras que participó de la entrevista grupal de los docentes. Esta profesora fue entrevistada puesto que parecía tener mayor conocimiento de los temas de diversidad sexual y de género, por lo que se optó por incluir una entrevista individual con ella.

Un cuarto miembro relevante entrevistado, es un profesor de educación física de los talleres ACLES. Dicho docente fue identificado por los estudiantes como un profesor con el que los estudiantes podían conversar en general, aunque no específicamente sobre diversidad sexual y de género.

Para la elaboración de este informe se recogió información a través de:

- Cinco entrevistas individuales a:

- Director de la escuela
- Inspector (actor clave)
- Docente (actor clave)

- Docente ACLES (actor clave)
- Miembro del colectivo Diversidad aquí y en la quebrada del
- Cuatro entrevistas grupales a:
  - Equipo directivo
  - Equipo psicosocial
  - Asistentes de la educación
  - Apoderados
- Dos grupos *focales* con:
  - Alumnos
  - Docentes

En total el estudio alcanzó de manera directa a 37 miembros de esta comunidad educativa. Las pautas aplicadas tanto en las entrevistas como en los *grupos focales* fueron previamente consensuadas con la contraparte que solicitó el estudio, y además fueron aplicadas en una experiencia piloto que permitió su ajuste.

Las entrevistas en su mayoría se realizaron en la sala de CRA, exceptuando el *grupo focal* con docentes que fue en la sala de actas (una sala de reunión). La entrevista con el equipo PIE que ocurrió en su sala de trabajo, y la entrevista con la docente identificada como actriz clave fue realizada en su sala. En todas las entrevistas y *grupos focales* se les presentó previamente el consentimiento informado a los entrevistados, en todos los casos se leyó en voz alta, exceptuando en la entrevista con estudiantes y apoderados, en ambos casos se les explicó de manera verbal dado que los participantes expresaron no entender lo que estaba escrito.

El corpus textual analizado está compuesto por la transcripción de todas las entrevistas. Se complementa este análisis con el análisis de las observaciones de campo y el manual de convivencia del liceo.



### 3. CONTEXTO DEL CASO

El establecimiento estudiado es un liceo técnico en la región de la Araucanía. Fue fundado en 1980, en un inicio como un liceo industrial. Actualmente es un liceo politécnico que ofrece las especialidades de: mecánica, electrónica telecomunicaciones y administración. Tiene jornada escolar completa y trabaja con cursos de 7° a 4° medio y atiende a más de 1000 estudiantes. La directora actual del establecimiento se desempeña en su cargo desde el 2016.

El liceo ofrece 22 talleres ACLES, de ellos, los talleres de fútbol son los únicos que están diferenciados por género en damas y varones.

Tanto en las entrevistas, como en las observaciones se pudo constatar que el liceo tiene una mayoría de hombres en casi todos los niveles. El subdirector estima que la proporción de estudiantes mujeres y varones es de 60% a 40%, sin embargo, a partir de la observación de los patios, la proporción pareciera ser más cercano a 70% varones a 30% mujeres.

Según la lista de docentes del MINEDUC, casi el 50% de las docentes son mujeres, la directora es mujer, y el equipo directivo tiene 2 mujeres de un total de 6 personas. Tanto la directora como la jefa de UTP están en sus cargos desde el año pasado. Entre los asistentes técnicos entrevistados de 6, solo una era mujer y todos restantes eran varones.

### 4. ANÁLISIS DEL CASO

En este apartado se exponen los resultados del trabajo de campo con una aproximación principalmente descriptiva, de modo de permitir un abordaje interpretativo de carácter comparado en la etapa de análisis agregado de los ocho casos contemplados. La estructura del análisis considera las tres dimensiones principales definidas para el desarrollo de esta investigación: las narrativas, experiencias y prácticas que involucran temáticas de diversidad sexual y de género en los establecimientos educacionales que fueron el escenario de este trabajo.

#### *4.1 Narrativas*

En este análisis, las narrativas son entendidas –siguiendo lo propuesto en el marco teórico–, como los relatos resultantes de procesos de construcción de significaciones en torno a determinados referentes que constituyen la apropiación personal de discursos sociales a partir de la enunciación.

En primer lugar, cabe destacar que en el caso observado existe una confusión respecto de qué significa la identidad de género y la diversidad sexual. Muchos de los participantes no diferencian las conductas y formas de ser normalizadas en niñas y niños de la orientación sexual. Significativamente esta confusión existe desde la dirección de la escuela como en el resto de los participantes entrevistados que pertenecen a la comunidad educativa. Producto de esta confusión, fue complejo separar las narrativas en las categorías de género, orientación sexual y diversidad. Ateniéndonos esta dificultad, las narrativas que explícitamente identifican estas categorías han sido identificadas como tales, las demás narrativas están incluidas en la categoría de narrativas respecto de diversidad sexual y de género ya sea por la confusión de los actores respecto de las diferencias conceptuales, o porque las categorías de análisis sobrepasan e involucran a ambos campos conceptuales.

#### *4.1.1 Narrativas sobre género*

##### **Sobre hombres y mujeres:**

En el liceo existe una narrativa generalizada sobre la identidad de género construida en base a ideas tradicionales respecto de las diferencias entre hombres y mujeres. Se observa en los discursos de los participantes dos ideas relacionadas y duales respecto del género. Por un lado, que los hombres y mujeres son esencialmente diferentes en sus formas de comportarse y de ser, y por el otro, que las formas de comportarse de hombres y mujeres están cambiando. En la entrevista grupal los asistentes de la educación lo plantean de la siguiente manera:

*“El hombre puede ser más bruto. // Las personas se definen por su sexo, femenino o masculino, no hay más. // Es más fuerte, más bruto. // Por la parte física pero en lo emocional es distinto”.*

*“Si, o sea, se puede decir entre comillas para que se marque una diferencia entre un hombre y una mujer, aparte de los genitales, el hombre siempre va a ser más bruto, mas arrebatado que una mujer, que una niña, la niña siempre va a ser más delicada, tiene cuidado de muchas cosas, en cambio el hombre no”.*

Pese a que se plantea que hombres y mujeres son por naturaleza distintos, aparecen también discursos que ven estas diferencias como algo que corresponde al trabajo de la escuela, tal como lo plantea uno de los profesores en la entrevista grupal:

*“El liceo acá logra una identidad, acá los chicos son bien machotes para sus cosas, las niñas bien niñitas, como que viven un mundo bien marcado”.*

A la vez que conviven estos dos discursos de género, como diferencias naturales y diferencias educables entre hombres y mujeres, existen también narrativas de que estas diferencias están cambiando y que hombres y mujeres ya no se comportan igual que antes. La directora comentó en relación a las mujeres de la siguiente manera:

*“Bueno en el día a día las prácticas, en el recreo son más bruscas, en cuanto a los deportes que hacen ellos, a la forma de desplazarse, al vocabulario aunque este no dista mucha diferencia en cuanto al nivel de agresividad y de groserías que se utilizan. La forma de expresarse verbalmente y en cómo comunicarse se está pareciendo bastante, la diferencia la noto un poco más en el vestir y en los deportes pero en el día a día están más o menos parecidos. En cuanto a vestimenta la niña usa falda y el niño pantalón, eso es por reglamento pero en cuanto a la vida, a los valores, a las carreras que están eligiendo se están pareciendo demasiado. Ahora hay cada vez más niñitas eligiendo mecánica”.*

Al igual que la directora, los asistentes técnicos también plantean que hombres y mujeres están cambiando en su forma de actuar, aunque lo plantean como algo negativo de manera más explícita:

A: *“Si se nota, yo estoy a cargo de un baño del segundo piso, cuando llegan las niñas a pedir “confort” se nota la diferencia. //En estos tiempos en los que vivimos ya la mujer no es femenina como antes, es*

*más bruta, es más tosca, incluso en algunos sentidos es más “ahombreada”, perdió su femineidad, su delicadeza, incluso los hombres, muchos han perdido su masculinidad y sus actos pasan a ser más femeninos, se ha perdido el concepto, porque la sociedad ha ido cambiando para mal no para bien”. (entrevista grupal asistentes de la educación).*

Frente a esta narrativa de cambios en la forma de comportarse de hombres y mujeres, en el equipo PIE una participante plantea que las diferencias entre hombres y mujeres se mantienen más allá de la edad de las personas.

*P: “Yo opino que no. //Cuando observo a los chicos, yo he tenido la oportunidad de trabajar con niños desde los tres años hasta los diecisiete y siempre se dan los mismos patrones entre ellos, siempre se buscan, estos juegos más brutos, generalmente las niñas se aíslan un poco, siempre los niños por un lado y las niña por otro, a pesar de los años tienen conductas muy similares, estos juegos bruscos, hablando cosas sin sentido, de repente veo a mi pololo con sus amigos y son iguales, jugando “play”, hablando tonteras, siento que él, con su grupo, a pesar que tienen años de diferencia tienen conductas muy similares con los chicos de acá”.*

En estos dos discursos, pese a sus diferencias, se evidencian concepciones de género entendido como sexo a la vez que se naturalizan diferencias entre hombres y mujeres. Esta categoría de visión de las diferencias entre hombres y mujeres muy probablemente se relaciona con la confusión que emerge en las entrevistas entre orientación sexual e identidad de género.

### **Confusiones sobre género e identidad sexual:**

En las narrativas respecto a género, existe también confusión entre el concepto de género y la diferencia de este con la orientación sexual y con el sexo biológico. En este tipo de discurso existen dos tipos de confusiones, aquellas que se perciben en los discursos de los participantes y las que los participantes explicitan como confusión. En la entrevista con el equipo directivo un actor lo plantea así:

*ED: “Biología se enfoca solamente en la parte de transmisión sexual, prevención del SIDA, lo típico lo biológico, pero hablar de género, porque hagamos la diferenciación, la sexualidad tiene que ver con lo biológico, el género con los comportamientos adquiridos de acuerdo a los cánones sociales, que muchas personas que no están de acuerdo con su sexualidad que son hombres pero quieren tener un comportamiento o un canon de mujer”.*

O en la entrevista grupal de apoderados, donde una de las participantes plantea:

*A: “En el lesbianismo las personas quieren ser lo que no son, por ejemplo, una niña, que es niña y quiere ser hombre, ahí están perdidos, de querer algo que no son”.*

La excepción se da en torno a la identidad transgénero e intersex que muchos de los participantes reconocen no entender. Uno de los entrevistados como actor clave, el profesor de las ACLES, admite esta confusión con respecto a la identidad de género y la orientación sexual.

*P: “Mi señora me trata de explicar lo de transexual pero no lo he entendido muy bien. El transexual es la persona que biológicamente tiene marcado un sexo X pero intelectualmente sienten que no pertenecen a ese sexo biológico”.*

*E: “Perfecto, eso es. ¿Qué es lo que se le confunde?”*

*P: “Se me confunde con un chiquillo homosexual, de sexo masculino pero que tiendo a verlo más femenino”.*

La diferencia entre estos tipos de confusiones es significativa pues aquellas que son reconocidas explícitamente como confusiones permiten espacios de conversación y discusión al respecto, mientras que, por otra parte, las

confusiones que se presentan como certezas presentan mayores dificultades para ser abordadas con los entrevistados.

#### 4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual

En torno a la orientación sexual destaca la existencia de mitos respecto de la orientación sexual. Las narrativas que tienen los entrevistados respecto de las personas no heterosexuales muestran al mismo tiempo poca claridad, simplificación de la identidad del otro y rechazo implícito en sus discursos respecto de las personas LGBTI.

##### Mitos sobre la orientación sexual

Uno de los discursos presentes en las entrevistas guarda relación con el origen de la homosexualidad. En estos relatos subyace una visión heteronormada en que la homosexualidad se presenta como excepcional y por lo tanto su causa u origen es relevante para los actores. Los asistentes de la educación debaten este tema en la entrevista grupal:

*A: “Para mí, ellos no nacieron así, con el tiempo se fueron haciendo, cada uno toma la decisión que quiere, no sé porque será. //Siempre pasa eso por una experiencia negativa cuando niño, porque la mayoría de las personas que se hacen homosexuales o lesbianas fue por una experiencia traumática desde su infancia, quizás no siempre, cien por ciento pero yo creo que el ochenta o el noventa por ciento de las personas tienen ese trastorno por una experiencia y he escuchado muchos comentarios, muchas entrevistas de personas que desde niños fueron abusados, por un familiar, por alguna persona.”*

*A: “Pero eso ¿Sera motivo para cambiar de sexo? //No de sexo sino... //Yo he conversado con niñas y son como fracasos de repente en algo sentimental, las chicas que se han puesto lesbianas es porque han sufrido una mala experiencia en algo sentimental o han visto un rechazo, una experiencia mala de su madre con su padre entonces*

*ella optan por aquello pero también hay cosas que ellas empiezan a experimentar y más les gusta eso, son opiniones personales. De la parte homosexual son por parte de violaciones o si no es porque no les dejaron bien claras las cosas cuando ellos eran pequeños, una mala administración de padres hacia sus hijos, una mala conversación”.*

La directora al referirse a las personas homosexuales, pese a que no plantea la orientación sexual desde una “causa”, si propone que la homosexualidad como algo que interrumpe la normalidad de la reproducción de los seres humanos.

*D: “En la diversidad, en formas distintas de expresar, el sentimiento, esta energía que es el amor, es la misma forma de sentirlo pero tiene que ver con los géneros, cuando uno dice homosexualidad uno asocia al tiro al mismo sexo, heterosexualidad que son de sexos distintos, en lo que constituye biológicamente para poder reproducirnos, en ese sentido, la única diferencia es que las parejas homosexuales no siguen con la reproducción que es el fin de la humanidad. Cuando se vincula una pareja homosexual no se sigue con esto que es una parte básica del ser humano, esa sería la diferencia, pero en la parte emocional, el sentimiento es el mismo”.*

Por otro lado, los profesores y los integrantes del equipo PIE no presentan un rechazo explícito, pero si aparecen en algunos momentos la idea de la diversidad sexual como una moda o como una imposición de la sociedad. En el equipo PIE:

*E: “¿Con que asocian las palabras diversidad sexual?”*

*P: “Todo lo que tiene que ver con transgénero pero más masificado. //Yo lo asocio a las distintas manifestaciones de sexualidad, no solamente hombre y mujer sino que todas sus formas. //Yo lo asocio con*



*género y con mal uso, moda”.*

*P: “Si yo, siendo mujer, cambiara mi sexualidad a un hombre pero me siguen atrayendo los hombres ¿Qué sería eso?”*

En la entrevista grupal con profesores:

*E: “Homosexual. Serías un hombre transgénero que le gustan los hombres”.*

*P: “Sería un poco raro”.*

*E: “¿Por qué creen que existen estas diferencias?”*

*P: “Porque la sociedad lo ha impuesto, distintas opiniones entre los chicos y su sexualidad, ellos mismos hacen estas divisiones y lo hacen viral por las redes”.*

#### *4.1.3 Narrativas sobre diversidad*

Otra categoría en las narrativas sobre orientación sexual que emergen en el estudio, se vincula con la idea de que los estudiantes, al ser jóvenes tienen mayor información a la vez que son más tolerantes de la diversidad sexual y de género.

Por un lado, el equipo directivo lo plantea desde las diferentes opciones que ahora tienen los jóvenes para establecer tipos de relaciones completamente distintas de las que pudieron tener ellos durante su juventud. Un participante del equipo directivo lo expone de la siguiente forma:

*ED: “Uno entendía la diversidad sexual dentro de las posibilidades de las opciones que tenía la gente de escoger entre homosexualidad, heterosexualidad, bisexualidad, y yo creo que hasta ahí quedamos nosotros como generación, hoy en día el concepto se ha ido ampliando*

*a otros tipos de prácticas que tienen que ver con la diversidad sexual, que se ha ampliado a otros tipos de relaciones, tal vez, no pareja única, otro abanico de posibilidades que ha ido ampliando este concepto”.*

En esta narrativa se asume que al existir más categorías de relaciones que las que tuvieron ellos, esto les da a los jóvenes más oportunidades de establecer diferentes tipos de interacciones. Una posible consecuencia de este discurso es, por un lado, asumir que los jóvenes efectivamente tienen acceso a esta mayor información y, por otra parte, pareciera que el acceso a esta información conlleva a la aceptación y tolerancia.

La directora lo plantea así:

*D: “He tenido de estar como supervisora de aula de estar en clases de religión o de orientación, donde me llama la atención el criterio amplio que tienen los chicos, nosotros somos supuestamente maduros, que vemos las cosas “desde acá arriba”, tenemos la capacidad de ver más universalmente las ideas, tenemos ideas más lógicas, mas lucidas, hoy veo a un chico de trece o de catorce años opinando tan bien, hasta mejor que los adultos”.*

*E: “¿Usted en ese sentido encuentra que los estudiantes LGBTI tienen más facilidad en la relación con los compañeros que con los adultos?”*

*D: “Si, me da la impresión de que sí. Nosotros estamos más conformados por las estructuras más rígidas y ellos ya vienen escuchando este tema desde su infancia por lo tanto crecieron con esto, lo ve en*

*la tele, con los actores, con sus ídolos, entonces lo van asociando de otra forma”.*

**E: “En el sentido de burlas”.**

*D: “No, es que eso es menor, para ellos es normal. Uno dice ahora hay más homosexuales que antes y eso no es así, lo más seguro es que siempre fueron los mismos pero ahora hay más facilidades para hablar del tema, menos prejuicio entonces ante este escenario tienen menos miedo de decirlo”.*

En este discurso se profundiza la narrativa del equipo directivo y se infiere una posible tercera consecuencia de esta narrativa. A saber, la opinión de que la escuela no necesita hacerse cargo de educar sobre la diversidad sexual y de género pues los jóvenes, producto del contexto histórico en el que viven, tienen facilidades en el acceso a la información relacionada a estas temáticas.

Pese a estos supuestos sobre los jóvenes, en la entrevista grupal, los estudiantes no demostraron tener mayor conocimiento y dominio que los adultos en relación a temas de diversidad sexual y de género. Tampoco se constató una mayor aceptación de dichas temáticas por parte de estos.

### **Tensiones en torno a la discriminación y el rol de la escuela**

Otra de las narrativas presente en el equipo directivo es la tensión entre visiones de la escuela como un espacio más bien seguro para los estudiantes LGBTI, al mismo tiempo que identifican dificultades, discriminaciones y violencias que sufren personas LGBTI. La directora de la escuela al referirse a la vida cotidiana de los estudiantes LGBTI en la escuela lo describe de esta forma:

**E: “¿Usted cómo se imagina el día a día de los estudiantes lesbianas, gay, bisexuales, transexuales acá en la escuela?”**

*D: “Me imagino que un poco más cómodo porque nosotros somos un colegio abierto, yo creo que hemos sido de los pocos colegios que ha*

*abierto la puerta a estos temas, que antes que llegaran estas políticas nosotros ya lo estábamos abordando de alguna forma. Siempre tenemos gente de afuera que vienen a dar charlas, la CESFAM, vienen de las universidades a abordar los temas sexuales. Cuando empezamos a visualizar que el SIDA tenía los índices más altos acá en la región, cuando nosotros en la reunión de apoderados nos dimos cuenta que habían chicos contagiados con el SIDA, entonces empezamos a traer gente que nos ayudara en este tema, lo abordamos inmediatamente”.*

Posteriormente –durante la misma entrevista–, al plantearle cómo se imagina la vida de los estudiantes LGBTI en la escuela responde:

*E: “Cuando usted piensa que la vida se hace más difícil o hay gente que los rechaza ¿Cómo se imagina que es la vivencia día a día acá en la escuela de un estudiante LGBTI?”*

*D: “Me imagino que es un proceso de vida distinto, difícil, si uno nace en una estructura cuadrada después tú tienes que ver que eres un círculo dentro de todos los cuadrados, no te amoldas al cuadrado siendo un círculo, el proceso de poder definir mi identidad, mi identidad no apunta a los valores o al modo de ver la sociedad como algo normal, al ser catalogado como enfermo, desviado, ahora eso se está entendiendo de que eso no es así, son personas completamente normales, la orientación es distinta. Es difícil para ellos, primero tienen que ver que sus papás vienen de una generación distinta, la reacción de los padres ya viene difícil, el entorno de los compañeros, el sistema completo”.*

**E: “¿Cómo cree usted que es esa “negociación” con los compañeros?”**

*D: “Desgastante, es tratar de romper estructuras mentales, es una cosa agotadora que me imagino que los cuadros emocionales deben ser fuertísimos, por eso cuando yo digo que debe haber sicólogo para romper con todas las barreras sociales me imagino que debe ser fuerte. Están empezando a conocerse a sí mismo y se tiene que vivir en una sociedad que no está hecha para ellos, estructuralmente, moralmente, emocionalmente no está construida para ellos, lidiar con eso y más encima con el desafío de conocerse como persona, como ser humano, que es lo que quiero, definirme que es lo que me gustaría hacer en la vida, por eso es más fácil “no salir del closet”, vivir una realidad paralela, en un mundo que no te corresponde, hay mucha gente haciendo vida de heterosexuales siendo que no son heterosexuales”.*

El equipo directivo tiene una visión similar a la directora. Cuando se pregunta sobre las experiencias de los estudiantes LGBTI en la escuela:

**E: “¿Cómo se trata en esta escuela a los estudiantes que no se comportan de acuerdo a las expectativas, hombres más amanerados?”**

*ED: “No se les hace ninguna diferencia, ni un trato que los marque, se les trata como si fueran personas más allá del género o de la opción sexual, vemos a la persona, al individuo que está ahí y tratamos de orientarlo en todas las temáticas, de manera transversal los profesores en las distintas asignaturas tratamos a través de los contenidos ir abordando ciertas temáticas que los puedan orientar, ayudar, ahora cuando el alumno tiene más confianza con algún profesor se le acerca, pero uno igual trata de cumplir con ese rol orientador, pero más que es-*

*tigmatizar, o “ya todos los que son distintos vengan, vamos a hacer un taller”, no, no queremos discriminar ni positiva ni negativamente”.*

En la misma entrevista también reconocen las dificultades que los estudiantes enfrentan:

*E: “¿Cómo se imaginan que es un día para un estudiante LGBTI en la escuela?”*

*ED: “Sufrido, porque tiene que ocultar su condición, están en un rol que no le corresponde, está tratando de complacer a sus compañeros, a sus profesores, a su familia.”*

Ambas entrevistas relevan la tensión en el discurso de directora y directivos de plantear, por un lado, que los estudiantes LGBTI no sufren discriminación en la escuela (a la vez que se los invisibiliza) y, por el otro, presentarlos como víctimas. En estos discursos se infieren que la victimización imaginada de los estudiantes LGBTI pareciera no considerarse como una responsabilidad de la escuela.

En contraposición a las narrativas del equipo directivo, los profesores y el equipo PIE plantean que la escuela, al no trabajar el tema de la diversidad sexual, está perpetuando un clima de desconocimiento y discriminación en la escuela. En el grupo focal de los profesores lo plantean así:

*P: “En esta escuela más que ayuda es más discriminación que otra cosa, dentro de todos los años que llevo acá, no se ha sabido ni tampoco se ha comentado de alumnos homosexuales o lesbianas, ha habido pero no ha sido muy comentado yo creo que principalmente por un tema de discriminación, yo creo que en este colegio hay un tema fuerte que tiene que ver con la religión, principalmente la religión evangélica y ellos son muy discriminadores, son muy críticos con lo que ellos piensan entonces a mí de repente me asusta el discurso que pueda tener un profesor en sala, puede ser muy fuerte y no se dé cuenta que*

*está hiriendo a alguien o que está hablando mal de algo que muchos de nuestros alumnos lo tienen, o a lo mejor lo están pensando, todavía no tienen claro si son o no, eso a mí me preocupa un poco”.*

La profesora destacada como actriz clave identifica la invisibilización de los estudiantes LGBTI como uno de los problemas de la escuela.

***E: “¿Cuáles crees tú que son los problemas a los que se enfrentan los estudiantes LGBTI acá en la escuela?”***

*P: “La invisibilización, si está bien, bien por él y si está mal bien. No hay un seguimiento para ver si tiene un problema en la casa, ellos se acercan a pedir un poco de ayuda, con el profesor con el que tienen más confianza pero no institucionalmente, ese es el punto. A veces uno los puede animar, conversar, prestar oído”.*

Asimismo, en el equipo PIE no hablan sólo de la invisibilización o el silencio respecto del trabajo de la diversidad sexual y de género, sino que además identifican una cultura discriminatoria en la escuela, de la cual los adultos resultan ser activos partícipes. Lo plantean de la siguiente forma:

*“Cosas que a mí me han chocado mucho, yo como profesor etiqueto a un estudiante y ni siquiera con conceptos que sean reconocidos, por ejemplo, la palabra “pelar” a mí me impresiona mucho que un profesor la utilice para mencionar la característica de alguien o incluso el hecho de llegar a juzgar y decir este es gay, este es amanerado, este es “hueco”, en la medida que yo estoy ocupando ese lenguaje estoy condicionando para que los demás también lo ocupen, considero que el que este sobre la mesa la identidad sexual de alguien ya me parece que es pasar a llevar la identidad personal, considero que no debe estar ni entre adultos ni entre niños ni entre nadie, es netamente*



*personal, pero eso también tiene que ver con las mismas visiones que establece el mismo liceo, quizás se pueda dar porque no hay una cultura o no se ha trabajado él como nosotros como profesores vamos a abordar estas situaciones o como vamos a trabajar el tema de incluir a los chiquillos, insisto, creo que no debería ser tema la identidad sexual y eso es porque nosotros como adultos no lo hemos abordado, no lo hemos trabajado”.*

La gravedad de lo que plantea el equipo del PIE con respecto a la cultura escolar entre los adultos de la escuela se vislumbra en algunas de las otras entrevistas cuando se menciona que entre los adultos también hay bromas parecidas a las que escuchan de los estudiantes. Un ejemplo lo da el profesor de las ACLES:

*E: “¿Qué tipos de comentarios o conversaciones ha escuchado en relación a la diversidad sexual y de género y si ha escuchado una relacionada con este establecimiento?”*

*P: “Situaciones que yo no me percato, yo tengo pocas horas en aula, tengo más horas extras, y de las situaciones yo me entero por mis colegas, “a los chiquillos de tal curso salieron del closet”, y algunos lo remarcan”.*

*E: “¿Lo remarcan como si fuera algo negativo?”*

*P: “Lo remarcan con un grado de significancia negativa (si). Más de burla, no de rechazo ni de algo homofóbico, aunque esa burla cuando es repetitiva o irónica causa más daño”.*

### **Respeto orientado a quienes no aceptan las identidades LGBTI**

Si bien parte del equipo docente y del grupo de apoyo educativo –PIE– identifican discriminación y violencia en la escuela, existe, simultáneamente, un

discurso en algunos miembros en torno a la “tolerancia”. Para estos, lo más importante de destacar es que en la escuela se respetan todas las opiniones y posturas, incluidos aquellos que tienen creencias homofóbicas. Es más, en algunas opiniones se declara que niños y niñas gays deben contener su expresividad y respetar a las personas que se molestan al ver actitudes diferentes a las heteronormadas.

El inspector identificado como actor clave lo plantea así:

*“En ese sentido soy bien abierto de mente con todo lo que hoy está pasando, lo que sí, siempre trato de que sean en el espacio correspondiente, no todos somos iguales, hay a quien no le puede parecer ver algo que no le corresponde para una persona, entonces que todo sea en su espacio”.*

Uno de los profesores en una línea similar plantea:

*“Yo creo que los chicos que han sido discriminados acá en el liceo es porque han sido demasiados extrovertidos en llevar su sexualidad, los que andan “locas” se podría decir, son los que se prestan para que el resto los molesten. //La persona que es homosexual también tiene que tolerar y respetar al que está al lado”.*

En la entrevista de apoderados también plantean este resguardo de las personas que pueden no estar de acuerdo con la homosexualidad.

*A: “No se qué tipo, yo solo vengo a las reuniones de apoderado y tampoco he escuchado que hagan algún taller. //A nivel de colegio, estos temas se trabajan en los consejos de curso y lo que se promueve es la aceptación y la aceptación dentro del marco de las normas, no es un libertinaje ya “yo te acepto ahora haz lo que tú quieras”, tienen que adaptarse a la comunidad, aquí estamos claros que hay todo tipo de estudiantes y tenemos que aceptar a todo tipo de estudiantes, formar a los estudiantes desde esa mirada, pero esa mirada de respeto*

*y tolerancia tiene que ser hacia el respeto mutuo, de ambas partes, porque también es un derecho. //Nosotros acá tenemos un niño de séptimo, como que ellos recién están abriendo sus ojos a todo esto y tanto para ellos como para uno es medio complicado, es difícil para uno explicarle, es bueno que haya respeto, si hay niños gay y niñas también tienen que respetar a los otros niños”.*

### El discurso del rechazo

Existe también en los discursos de las participantes, narrativas de rechazo explícito a las personas LGBTI. Estos discursos fueron constatados en casi todas las entrevistas grupales. En dichas instancias los participantes comentan su rechazo de las personas LGBTI y, pese a que no son explícitamente compartidas por el resto de las personas en las entrevistas, si son los discursos que tienen mayor aceptación por sobre las posturas de tolerancia y aceptación.

#### Entrevista estudiantes

*ES: “Yo no lo vería como algo muy normal, se supone que debe ser el hombre y la mujer, lo encuentro anormal, raro, no es que los discrimine pero a mi parecer no encuentro que este bien”.*

#### Entrevista equipo PIE

*P: “Personalmente yo tenía un pololo, el que tenía un hermano que era homosexual, siempre salíamos los cuatro con su pareja y me daba pena porque su pareja siempre quería darle besos en público y él no se dejaba, le daba vergüenza”.*

*P: “A mi me paso algo contrario, yo tengo una tía que es lesbiana y me choca el hecho de que ellas demuestran mucho su afecto y más cuando es en frente de mi hermanita que es chica, entonces ella se*

*confunde. Yo le trato de explicar para que lo pueda ver como algo normal pero ella está recibiendo hartas cosas, de hartas partes entonces ella no sabe el porqué, no sabe porque lo ve solo ahí y no en otras partes. Es el caso, nosotros somos súper cristianos y ahora recién estamos abriendo la mente”.*

#### Entrevista equipo directivo

*“Desde mi perspectiva, a nosotros nos criaron férreamente con el concepto de hombre y mujer y no hay otra pero uno con el tiempo se va dando cuenta que hay otras cosas y que a la larga uno tiene que aceptarla. Yo la acepto e incluso he elaborado programas con la homosexualidad, incluso haciendo cursos con la Universidad de Chile, pero en el fondo uno no está convencido, es complicado y además en esa época había prácticamente un tipo de familia, hoy día tenemos como ocho tipos de familias distintas”.*

#### Asistentes de la educación

*A: “Aquí en el liceo no ha cambiado tanto. //Aquí en el liceo no lo he visto pero en otros lados sí.”*

*A: “¿Ustedes creen que esos niños de ese género no practican su desorden? //Antes habían niñas que se ocultaban en los pasillos”.*

#### Apoderados

*A: “Ellos hacen que uno mismo los critique por sus actitudes, por ejemplo, besos en público, eso hace que uno vaya tomando rechazo, hay cosas que no tienen que ser tan en público. //Yo respeto como*

*persona lo que no dice que estoy de acuerdo con lo que hagan, para mi existen el hombre y la mujer lo demás ya es un desperfecto, una inclinación que se tomó por algún motivo pero ahí va en la persona si sigue así o no sigue así, si cambia o no cambia”.*

Cuando los discursos no son explícitamente de rechazo se presentan dentro de narrativas donde el rechazo se infiere, ya sea en la confusión respecto de los conceptos de género, sexo y sexualidad, o por la construcción de los que no son heterosexuales, como un otro anormal. Un ejemplo de esto es el relato del inspector identificado como actor clave

*I: “En otros trabajos he tenido colegas, me refiero a que son homosexuales, lesbianas, y ha sido un poco raro, con esas personas con las que he trabajado son como los mejores para la “pega”, son muy empeñosos, son muy abiertos de mente, he tenido buena relación en general, siendo honesto no me gusta, tengo mis principios de vida pero lo acepto, he tenido amigos y ningún problema”.*

## **4.2 Prácticas**

En esta sección se analizan las prácticas relevadas en el trabajo de campo en torno a cómo se aborda la diversidad sexual y de género en el establecimiento. Se entiende por prácticas aquellas acciones que se realizan con cierta frecuencia y/o sistematicidad en la institución, sea que estén estipuladas explícitamente o bien tengan un carácter emergente. En este sentido se incluye las intervenciones que se han hecho en el colegio respecto del tema de sexualidad como parte de las prácticas, y también la ausencia de prácticas que es posible identificar en los relatos de los participantes.

### **Tipos de prácticas:**

En las entrevistas los participantes identifican dos espacios curriculares donde se trabaja la sexualidad. En las clases de biología y en orientación. En el caso de biología el profesor describe su trabajo así:

*P: “Yo como profesor de biología hay temáticas en las cuales, por*

*ejemplo hormonas y sexualidad yo siempre inculco valores como la tolerancia y el respeto hacia el otro, siempre destacando esa parte y hacerles ver que en la sociedad de hoy no existe solo lo masculino y lo femenino y todo lo que lleva esa temática trato de explicárselo desde el punto de vista biológico pero también tengo que extrapolarlo a lo social por las adaptaciones con respecto a estas temáticas. Trato de abrirlas un poco más la mente y mostrarles la realidad”*

Pese a que el equipo directivo reconoce biología como la clase donde se trabajan temáticas de sexualidad, no parece haber claridad de parte de los directivos respecto de lo que el profesor plantea que hace, ni de los conceptos en sí:

*ED: “Biología se enfoca solamente en la parte de transmisión sexual, prevención del SIDA, lo típico lo biológico, pero hablar de género, porque hagamos la diferenciación, la sexualidad tiene que ver con lo biológico, el género con los comportamientos adquiridos de acuerdo a los cánones sociales, que muchas personas que no están de acuerdo con su sexualidad que son hombres pero quieren tener un comportamiento o un canon de mujer”.*

El equipo PIE también identifica ciencias (biología) como una de las prácticas de la escuela en torno a sexualidad, pero también plantean que no se trabaja el tema de la diversidad sexual en esos espacios.

La única persona que menciona orientación como una práctica curricular en torno a los temas de diversidad sexual y de género es la directora:

*E: “¿En religión u orientación que es lo que se ha hablado?”*

*D: “La orientación de los planes y programas tiene que ver con todo esto, con los sentimientos, con el amor, la temática del amor, les hemos*

*pedido especialmente al profesor de religión y a los profesores jefe que aborden esta temática”.*

***E: “¿Les dan algún material?”***

*D: “Orientación trabaja mucho con materiales, con guías, con películas, ellos las ven y las analizan, la socializan entre ellos y en ese sentido hay un trabajo fuerte”.*

Los estudiantes, por el contrario, no identifican ni biología ni orientación como espacios donde se les haya enseñado de estos temas.

***E: “¿Se trabaja el tema en alguna asignatura?”***

*ES: “No. Solo de la sexualidad. Nos llevaron al gimnasio y nos empezaron a hablar de la sexualidad pero de los géneros no. //Nos explicaron sobre las enfermedades sexuales, las que podíamos transmitir y como podíamos cuidarnos”.*

En este caso los estudiantes están describiendo una charla externa que se dio en la escuela, pero que se presentará como experiencia por no presentar regularidad.

### **Modalidad de las prácticas**

En el liceo se constatan, por un lado, una ausencia de prácticas en torno a los temas de diversidad sexual y de género, priorizando los temas académicos como una razón de por qué estos temas no se trabajan, y, por otro lado, las prácticas que emergen por casos puntuales si se plantean.

En cuanto a la ausencia de prácticas respecto de la diversidad sexual y de género, todos los participantes identifican dicha carencia. Así pues, más que incluir acá los múltiples relatos sobre esta inexistencia, se exponen lo enunciado por la directora, los docentes y el equipo directivo:



Directora:

*E: “¿Usted diría que hay un programa de educación sexual acá en la escuela?”*

*D: “Instaurado no, todavía no, se abordan las temáticas pero no están insertas en los planes y programas, estos temas más que nada se abordan en orientación y nosotros cuando hacemos estos talleres invitamos a la comunidad a que participen de esto, pero implícito en el día a día no”.*

Entrevista profesores:

*“Dirección nos puso temáticas para planificar el dos mil dieciocho y en ninguna parte esta sexualidad. //Yo creo que es por un temor de lo que pueda decir la comunidad, de los padres. //Este colegio se ha caracterizado porque han sido siempre los mejores alumnos del ministerio de educación, entonces bajo esa perspectiva, en este momento no se ha presentado un programa de prevención o de sexualidad desde el ministerio para que sea aplicado, creo también que desde el departamento de orientación podría haber salido algo o podría salir algo todavía”.*

Entrevista grupal a asistentes de la educación:

*E: “¿Han participado ustedes de alguna charla o instancia dentro de la escuela para hablar temas de género?”*

*A: “No, primera vez. //Ninguna información respecto a eso, que poder hacer, la conducta que debe tener uno con ellos”.*

En cuanto a por qué estas prácticas no existen, hay una visión de que la prioridad la tienen otros temas, a lo que se argumenta dicha priorización está fuera de las manos del colegio y corresponde más bien a imposiciones ministeriales

Entrevista directora:

*E: “¿Usted porque cree que no?”*

*D: “Porque no hay espacios, no hay tiempo para esto, el tiempo lo hemos tratado de hacer nosotros por la urgencia para solucionar estos temas, nosotros le hemos dado urgencia y le hemos dado cabida pero dentro del espacio que nos permite el día a día que no son muchos, una jornada agobiante, en ese sentido necesitamos que los espacios vengan “desde lo alto”, los profesores tienen una malla curricular que cumplir, que a veces son superados por un montón de situaciones y no tienen tiempo porque un tema de estos para abordarlo en quince minutos mejor no tomarlo, un tema de estos tiene que tener el tiempo que se necesita, no están las instancias”.*

Equipo PIE:

*“Creo que los “profes” deben tener formación pero yo creo que pasa un fenómeno más complejo con los “profes” y con nosotros igual nos pasa, es que los “profes” están saturados, de un nivel inmenso, ellos siempre van a buscar avanzar, avanzar, avanzar, por ejemplo para nosotros que tenemos que hacer adaptaciones es súper complejo mostrarle al profesor que el chico no va a avanzar más hasta que no aprenda esto y no, no lo entiende, es como casi imposible eso, entonces el “profe” es un sujeto que por el sistema debe avanzar, tiene que cumplir con el curriculum y en ese curriculum si uno le pone, consumo de drogas,*

*cuidado del medio ambiente, orientación sexual, lo va a hacer pero porque tiene que hacerlo pero sigue en la máquina de avanzar y sigue en esa línea, entonces claro, si queremos darle formación tenemos que quitarles carga pero eso es casi una utopía”.*

A las dificultades externas, se suma la idea de que la inexistencia de prácticas institucionales en torno a la diversidad sexual y de género no ha sido necesaria puesto que el establecimiento no ha tenido problemas con estudiantes en relación a dichas temáticas. La directora, por ejemplo, plantea que los docentes no lo han puesto como un tema relevante.

*E: “Cuando usted dice que no ha habido estas situaciones de violencia o de discriminación ¿No ha habido ninguna burla ni de rechazo en la escuela?”*

*D: “Nosotros tenemos GTP (Grupos Profesionales Trabajo) que son todos los lunes, nos juntamos con los profesores, abordamos algunas temáticas, que tienen que ver con la parte pedagógica, disciplinaria, cuando hay problemas de ese tipo acá se abordan y esta temática nunca ha salido por lo tanto no ha sido un tema, nadie ha reclamado por algún tipo de conflicto de esta índole”.*

Sin embargo, en la entrevista con profesores, uno de ellos plantea que si pidió ayuda respecto al tema. El docente informa lo siguiente:

*“Nosotros como profesores no tenemos los lineamientos institucionales para abordar la temática. //Yo di aviso en dirección que quería talleres de sexualidad, yo soy profesor de administración de empresas, tengo muchas más mujeres que hombres y este año tenía seis embarazadas en un curso y dos en otro, llegando a tercero medio las chicas ya venían embarazadas del verano, entonces que pasa con la charla*

*de sexualidad, yo, cuando era estudiante, tenía clases de sexualidad, en ese tiempo y yo veo que acá no se ve nada”.*

Por su parte, el estamento estudiantil también da cuenta de la inexistencia de prácticas institucionales relacionadas con la orientación sexual:

*E: “¿A ustedes como les gustaría que se trabajara?”*

*ES: “Hablando”.*

*E: “¿Ustedes creen que hay instancias para conversar estos temas?”*

*ES: “No”.*

*E: “¿Ustedes lo han trabajado en alguna materia?”*

*ES: “No”.*

La única práctica institucional en torno a la temática de sexualidad, género y/o diversidad sexual que recuerdan los participantes fue una charla externa que dio un colectivo de la ciudad. En la entrevista grupal el equipo directivo lo describió así:

*“Nosotros como colegio este año hemos tenido apertura a discutir entre los docentes este tipo de temáticas, no sé si será en otras partes tanto como acá, nosotros establecimos una red que nos sirvió muchísimo, que es un colectivo lésbico y ellos nos vinieron a hacer asesoramiento primero en esta temática, que tenía que ver con violencia de género, transmisión de enfermedades sexual. Nosotros la contactamos, así como uno lo mira desde su óptica, uno tiene que ser responsable si trabaja con estudiantes de abrir las miradas, y después en base a ese conocimiento, que sea una decisión racional, que tú quieras tener una mira u otra, trajimos a este colectivo, tuvimos un acercamiento con los docentes a esta temática”.*

Los profesores al comentar sobre esta charla durante la entrevista grupal plantearon que la actividad había generado algunos conflictos entre los docentes por su rechazo a las personas homosexuales:

*“Este año tuvimos una charla que vinieron a dar dos mujeres y las dos mujeres eran lesbianas, en ese momento lo dijeron y hubo mucho comentario entre los colegas, algunos a favor y varios en contra, de hecho algunos hasta molestos por la charla”.*

### **4.3 Experiencias de los actores escolares**

En esta sección se describen y analizan eventos específicos relacionados con violencia simbólica y discriminación en el establecimiento y la respuesta institucional a estos eventos. Se entenderá por experiencia aquellos episodios específicos (limitados espacial y temporalmente) que son vivenciados por los individuos de manera particular, tanto en relación con las narrativas como por consecuencia de las prácticas que tienen lugar en la institución. Dado que ninguno de los participantes identificó haber vivido estas experiencias personalmente se incluyen solo las experiencias que ellos piensan que han vivido otros.

#### **Experiencias de estudiantes LGBTI**

En torno a las experiencias relatadas por los participantes destaca por un lado la violencia y discriminación que viven los estudiantes LGBTI en la escuela y también la inexistencia de una reacción o trabajo institucional frente a estos relatos. Las experiencias que presentan los participantes son a partir de lo que ellos saben y han observado de sus estudiantes. A continuación se presentan dos relatos que muestran cómo estas experiencias hablan de discriminación hacia estudiantes LGBTI donde la escuela no pareciera asumir responsabilidad. Cabe mencionar que hay relatos de estudiantes LGBTI que no han sido discriminados:

En el equipo PIE dos participantes relatan experiencias:

*P: “Yo voy a hablar del caso que conozco, siento que él es un chico que necesita de otro para poder desenvolverse, el comportamiento de este chico cambia mucho cuando no está su compañera, hemos*

*conversado y el reconoce una orientación sexual distinta a la de su género, cuando no está su compañera se inhibe mucho, participa poco y además su vida gira en torno a poder sentirse más libre, como poder expresarse más y cuando está muy reprimido se ve envuelto en consumo de alcohol yo creo que el carga constantemente con eso y lucha con eso. //Yo creo que el día a día debe ser complejo, yo creo que es la búsqueda de poder sentirse aceptado o incluido dentro del espacio donde se relacione pero yo creo que debe estar relacionado con el miedo, que le puedan decir, los prejuicios, el tener conductas “normales” para no sentirse distinto por su orientación sexual”.*

*P: “Tengo un curso donde hay una chica que da a entender nunca se le ha visto con pareja ni nada, aparte ella tiene otras prácticas que no son parte de la niña promedio, ella juega fútbol, nunca anda maquillada ni nada de esas cosas, igual ella da a entender de que no le gustan los hombres, y en el curso igual la molestan, le dicen “la camionera”, ella igual se aburre, ella está con ese curso desde séptimo y ahora va en segundo y siempre ha sido así, pero igual la siguen molestando. //En general con cualquier característica física se molestan siempre, yo creo que es un tema de edad, de cultura. //El problema es que acá es que tanto la discriminación o cualquier cosa que pase se normaliza y entre los niños más lo normalizan por ejemplo a una niña de acá le “subieron” una foto íntima y trataron de normalizar el tema, dijeron que son cosas que pasan y lo que debiese haberse hecho es una investigación porque eso es algo grave y lo más grave es que dentro de los adultos dijeron “bueno, esa niña es igual suelta”.*

Los relatos anteriores dejan en evidencia que en este establecimiento los estudiantes LGBTI, o que no cumplen con las normas de heteronormatividad

y género tradicionales, sufren experiencias de discriminación y violencia. Los relatos surgen de personas adultas más sensibilizadas con el tema, que denuncian la indiferencia de los docentes y las creencias prejuiciosas y discriminatorias que se movilizan al interior de la comunidad escolar. La escuela no regula estas conductas de discriminación y prejuicio y todo indica que sus directivos están lejos de considerar que se trate de un tema relevante.

## 5. SÍNTESIS DEL CASO

En resumen, el caso 6 representa un centro educativo que **no ha realizado trabajo alguno, a nivel institucional, sobre el tema de la diversidad sexual y de género**. No existe un relato consensuado al respecto y, por el contrario, se evidencia mucha desinformación, prejuicios y creencias discriminatorias. Tampoco hay espacios curriculares para trabajar el tema.

La falta de un lenguaje y discurso común en torno a estos temas es observada en el espectro de narrativas que van desde el rechazo explícito a la aceptación pasiva y tolerancia de la diversidad sexual y de género.

Lo anterior permite que los episodios de violencia y discriminación narrados no resulten problemáticos para el equipo directivo o el resto de la comunidad. Existe una naturalización de la violencia y no se vislumbran canales formales internos o externos al establecimiento que permitan que los estudiantes tengan a quién acudir en caso de sentirse vulnerados por su identidad de género o su orientación sexual.

Es, en síntesis, un caso que resulta muy alejado de las discusiones actuales que se debaten en el país sobre respeto a la diversidad sexual. Pero, se podría conjeturar, represente un perfil muy común de escuelas del sistema escolar chileno que carecen de herramientas para trabajar y reflexionar respecto a la diversidad, y la inclusión de temas vinculados a las identidades de género y la diversidad sexual.

### Referencias documentales

Documentos institucionales

**Escuela [Caso 6] (2017)**, “Reglamento interno y Manual de convivencia Escuela



# Anexo Caso 6

## Hoja de registro – Perfil de Actores entrevistados

| Integrantes                | Instrumento           | N.º de asistentes      | Perfiles etarios        | Género                    | Perfiles profesionales/ nivel estudiantes                                                        | Fecha    | Lugar                                 |
|----------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------------|
| Directora                  | Entrevista individual | 1                      | Aproximadamente 50 años | mujer                     |                                                                                                  | 04/12/17 | Oficina de dirección                  |
| Equipo directivo           | Entrevista grupal     | 2 mujeres<br>3 varones | 45 a 55 años            | 3 varones<br>2 mujeres    | Jefe de UTP<br>Subdirector<br>Orientador                                                         | 04/2/17  | Sala CRA                              |
| Equipo psicosocial         | Entrevista grupal     | 8                      | 25 a 60 años            | 6 mujeres,<br>1 varón     | Psicólogos<br>educadora diferencial,<br>fonoaudióloga<br>psicopedagogos<br>educadora diferencial | 05/12/17 | Sala de reuniones del equipo PIE      |
| Asistentes de la educación | Entrevista grupal     | 7                      | 27 a 45 años            | 6 mujeres<br><br>1 varón  |                                                                                                  | 05/12/17 | Sala de reuniones                     |
| Estudiantes                | Grupo focal           | 5                      | 11 a 13 años            | 2 mujeres 4<br>varones    | 7º y 8º básico                                                                                   | 06/12/17 | Oficina de UTP                        |
| Profesores                 | Grupo focal           | 7                      | 26 a 50 años            | 2 mujeres<br>5<br>varones | Profesores de básica, media y especialidades técnicas                                            | 04/12/17 | Sala de profesores                    |
| Apoderados                 | Entrevista grupal     | 3                      | 35 a 55 años            | 2 mujeres 1<br>varón      |                                                                                                  | 06/11/17 | Sala CRA                              |
| Profesora (actriz clave)   | Entrevista individual | 1                      | 26 a 36 años            | mujer                     | Profesora                                                                                        | 06/12/17 | Oficina de la secretaria de dirección |
| Profesor (actor clave)     | Entrevista individual | 1                      | 40 a 50 años            | varón                     | Profesor de Educación física                                                                     | 07/12/17 | Sala de clases                        |
| Inspector (actor clave)    | Entrevista individual | 1                      | 30 a 45                 | varón                     |                                                                                                  | 06/12/17 | Sala CRA                              |
| Actriz clave externa       | Entrevista individual | 1                      | 40 a 50 años            | mujer                     |                                                                                                  | 06/12/17 | Logar externo a la escuela            |

## INFORME CASO 7

### LICEO MUNICIPAL DE MUJERES, REGIÓN METROPOLITANA

#### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigadora: Fernanda Stang

Coordinadora responsable: María Teresa Rojas

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>34</sup>

Este informe presenta los resultados de uno de los casos que forman parte de la muestra considerada en el estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, que busca describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– generados en relación a las identidades LGTBI que se vivencian en los establecimientos educacionales del país, con el propósito de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género. Se trata de un liceo municipal femenino de enseñanza humanista-científica de una comuna de nivel socio-económico alto de la Región Metropolitana, uno de los ocho establecimientos educacionales que fueron escenario de este proceso de investigación en diferentes regiones de Chile.

El caso es relevante en el marco general del estudio porque se trata de

<sup>34</sup> Los nombres utilizados en este informe han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los participantes de la investigación.

un liceo femenino que ha estado experimentando en el último par de años procesos de transición de género de estudiantes, en particular una que se ha transformado en un caso-hito, y que ha generado una respuesta favorable y activa de parte importante de la comunidad educativa, a partir de numerosas prácticas para abordar esta realidad. Esta respuesta partió como una demanda organizada del alumnado, que fue acogida y liderada por la directora del establecimiento –junto a la organización creada al efecto por las estudiantes–, que con su mirada y decisiones ha dejado una impronta en este proceso. Estos elementos, que construyen a su vez una percepción generalizada de ausencia de discriminación respecto de esta diversidad, se producen de todos modos en un escenario en el que persisten algunos actores más resistentes a estos cambios institucionales.

Este informe parte por describir los aspectos metodológicos de este estudio de caso, y luego se ofrece información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de este trabajo. La tercera parte del documento se ocupa del análisis de los resultados, que está organizado en tres grandes apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en esta escuela. Finalmente, se realiza una síntesis del caso, y se adjunta un anexo con componentes del trabajo de campo.

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La selección de este caso se realizó, en primer lugar, porque dentro de los perfiles de casos propuestos en el proyecto original interesaba conocer la realidad de un liceo municipal no mixto. En segundo lugar, este liceo apareció mencionado como una experiencia valiosa y que merecía ser observada en relación con el abordaje educativo de la diversidad sexual y de género en dos de las entrevistas que se realizaron a los actores expertos, que mencionaban especialmente el rol de la directora de la institución en ese sentido y la constitución de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad, a varios de cuyos miembros se entrevistó también en calidad de expertos, antes de decidir incorporarlo a la muestra.

El vínculo con esta escuela se realizó a través de un contacto con la Coordinación de Infancia de la municipalidad en la que se encuentra ubicada. A partir de este primer vínculo de confianza, se contactó a la directora del establecimiento, en primera instancia vía telefónica. Corroborado entonces el interés preliminar en sumarse al estudio, se acordó al día siguiente una

entrevista presencial con una de las investigadoras del equipo, en la que se explicó en detalle el marco y alcances de la investigación. Habiéndose obtenido la aceptación definitiva, se envió una carta de presentación y auspicio firmada por el Ministerio de Educación, explicando los alcances del estudio también por esta vía, y describiendo los marcos éticos propuestos. Además, se adquirió el compromiso de compartir el informe del caso y mantener informado al equipo directivo del establecimiento sobre el proceso y los resultados de la investigación, todo esto resguardando siempre la confidencialidad y anonimato de los participantes, aspecto que por otra parte se explicitó a cada miembro de la comunidad educativa que participó de entrevistas y grupos focales, al momento de gestionar la firma de los consentimientos informados, previo a la aplicación de cada instrumento.

La directora facilitó el acceso a los actores entrevistados de manera rápida y ejecutiva, en buena medida porque se encontraba en las dos últimas semanas de su gestión, pues había renunciado. Por esa razón es que la realización de entrevistas y grupos focales estuvo muy concentrada en el tiempo, pues era importante aprovechar esa disposición institucional, con la que no se tenía certeza de contar luego de su partida. Esta disposición logística de la dirección, sin embargo, supuso cierto sesgo en los actores que estuvieron disponibles para conversar, que ha sido sopesado y considerado en el análisis<sup>35</sup>. El trabajo de campo en este establecimiento se realizó entre el 19 de octubre y el 9 de noviembre de 2017, considerando desde la primera charla informal con la directora, para presentar el estudio, hasta la realización del último grupo focal.

Para la elaboración de este informe se recogió información a través de:

- Tres entrevistas individuales a:
  - Directora del liceo.
  - Estudiante LGTBI.
  - Apoderada con experiencia LGTBI.

<sup>35</sup> Es importante señalar que este es un factor ineludible en un estudio de este tipo, que requiere la voluntad institucional de sumarse a la investigación. No es menor además la incidencia del factor temporal, es decir, el escaso tiempo disponible para un trabajo de campo intensivo y extensivo, lo que acorta de manera significativa el plazo disponible para la entrada al campo y las estrategias que pueden desarrollarse para los contactos con los actores.

- Cuatro entrevistas grupales a:
  - Equipo directivo.
  - Equipo psicosocial.
  - Asistentes de la educación.
  - Miembros de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad.
- Tres grupos focales con:
  - Estudiantes.
  - Docentes.
  - Apoderadas y apoderados.

Los instrumentos fueron consensuados con la contraparte que solicitó el estudio. En total, entonces, el estudio alcanzó de manera directa a 38 actores de esta comunidad educativa (véase en el Anexo de este informe el perfil de los actores entrevistados).

La mayor parte de las entrevistas y grupos focales se realizaron en el propio establecimiento y durante el horario de la jornada escolar, exceptuando la entrevista individual a una apoderada con experiencia LGTBI que se efectuó en un café cercano al liceo. La entrevista al equipo psicosocial tuvo una dinámica algo accidentada, porque en dos ocasiones las participantes debieron abandonarla por un rato para atender demandas de estudiantes, de modo rotativo. La entrevista con el estudiante trans fue más breve de lo esperado (media hora), a pesar de que se apeló a preguntas no estipuladas en la pauta. Es probable que influyera el hecho que el estudiante debió abandonar la clase para participar de la conversación, aun teniendo la autorización de la dirección. Pero también se puede hipotetizar que el hecho de haberse transformado en el caso símbolo del abordaje de la diversidad sexual y de género en la escuela influyera en esa suerte de autocensura o, quizás, cansancio a la exposición de su situación.

El corpus textual analizado está compuesto por la transcripción de todas las entrevistas y grupos focales, a las que se sumaron las observaciones de campo y las notas en el caso de la entrevista a las integrantes de la Secretaría, que se realizó en la fase de consultas a expertos. El análisis del corpus se realizó utilizando el programa Atlas.ti, a partir de un árbol de códigos pre-establecido, de modo de facilitar la instancia comparativa de los casos.

También se analizaron el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento de Convivencia y el Reglamento de Evaluación, siguiendo una matriz de vaciado de información que se adjunta en el anexo de este informe.

### 3. CONTEXTO DEL CASO

La escuela que se ha denominado “Caso 7” es un liceo municipal femenino con 1.800 alumnas actualmente (entrevista con la directora liceo municipal femenino), que imparte enseñanza básica (7° y 8°) y media humanista-científica (1° a 4°), y que pertenece a una comuna de la Región Metropolitana considerada de baja prioridad según el índice de prioridad social<sup>36</sup> de comunas 2015, elaborado por el Ministerio de Desarrollo Social (MDS, 2016). Depende administrativamente de la Corporación de Desarrollo Social de esa municipalidad desde 1981 (PEI institucional, s/f). De acuerdo a información de la base de datos de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del liceo en 2017 era del 41,1%, y la institución ha sido categorizada en el grupo socioeconómico (GSE) medio alto<sup>37</sup>. El Proyecto Educativo Institucional también alude al perfil socioeconómico del alumnado, señalando que corresponde a un nivel medio y medio-bajo (PEI institucional, s/f: 20). De acuerdo a la misma fuente, las alumnas provenían, al momento de la elaboración de ese documento, de 40 comunas de la Región Metropolitana.

Es importante considerar algunos elementos surgidos del trabajo de campo y del análisis de los documentos institucionales para contextualizar las narrativas, experiencias y prácticas relevadas en este caso. Uno de estos elementos es la injerencia que tiene la excelencia académica en la identidad del liceo, su proyecto institucional y las representaciones que los actores de esta comunidad educativa tienen sobre él. En efecto, la excelencia académica aparece como idea fuerza tanto en la visión como en la misión institucional. En cuanto a la primera, se sostiene, entre otras propuestas, que: “Queremos realizar actividades destinadas a desarrollar armónicamente lo físico, lo valórico, lo afectivo y lo intelectual, con el objetivo de propiciar la superación personal y mantener la excelencia académica” (PEI, s/f: 6, énfasis propio). La misión institucional vuelve a poner el mantenimiento de la excelencia académica como uno de sus elementos centrales, junto a la convivencia democrática y la superación personal (PEI, s/f:9). Al describir el perfil del alumnado, el PEI menciona las “altas expectativas en la formación

<sup>36</sup> Se trata de un indicador compuesto que contempla aspectos relevantes del desarrollo social comunal en las dimensiones de ingresos, educación y salud: “Se trata de un índice sintético cuyo valor numérico permite dimensionar el nivel de vida relativo alcanzado en un momento del tiempo por la población de una comuna” (Ministerio Desarrollo Social, 2016:4).

<sup>37</sup> Esto significa que la mayoría de los apoderados han declarado tener entre 14 y 15 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$750.001 y \$1.450.000. Además, entre 9,01 y 34% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.



académica” que tienen las familias de las estudiantes respecto del liceo, en la medida que entenderían, según se sostiene, que la única posibilidad de sus hijas de acceder a estudios superiores sería asegurando un buen rendimiento en la PSU para optar a becas (PEI, s/f: 20).

Esta característica se traduce en otros aspectos enfatizados por el equipo directivo y psicosocial en las entrevistas: una actividad cotidiana muy intensa, alto porcentaje de asistencia a clases –de hecho, está contemplada la figura de la sanción a la “cimarra interna” (entrevista a equipo psicosocial)–, alumnas proactivas, orden, disciplina y estrictez. Las figuras de la “estrictéz” y la disciplina también constituyen un tema enfatizado en el PEI (s/f: 18).

La fuerza de esta imagen institucional de excelencia académica está planteando actualmente un desafío asociado a la puesta en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar (N° 20845, 2015), y que el equipo directivo ha comenzado a visualizar, según surge de las entrevistas. Como esta norma contempla un horizonte de no selección del alumnado, la institución decidió agrupar a todas las alumnas “no seleccionadas” que ingresaron durante este ciclo lectivo en un mismo curso (uno de los 1°), respecto del cual comienzan a advertir “menor dominio del lenguaje”, “desgano”, “desinterés”, y perfiles de alumnas “sin altas expectativas”, “privadas familiar y culturalmente”. Este punto merece una atención especial, puesto que se advierte una tensión entre esta actitud de segregar en un mismo curso a estas alumnas frente a la gran apertura y actitud inclusiva ante las estudiantes LGTBI, como se verá en los próximos apartados.

Otra de las implicancias de esta imagen institucional de excelencia académica es la alta demanda para ingresar al liceo, que se traduce en un promedio actual de 43 alumnas por curso (entrevista con la directora liceo municipal femenino y sitio web MIME del MINEDUC), lo que se vive como un obstáculo para el apropiado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay otra representación construida en torno a esta institución que tiene un vínculo mucho más estrecho con el tema central de este estudio, y que fue mencionado por varios de los actores entrevistados: que es un “liceo de lelas<sup>38</sup>”, en estrecha relación con el hecho de que sea un liceo femenino. Más allá del carácter discriminatorio que supone la construcción de esta representación, y que varios de estos mismos actores señalan y resienten, ellos mismos destacan la gran diversidad del alumnado en términos de orientación sexual e identidad de género, sea que las actitudes y explica-

<sup>38</sup> Término despectivo que se utiliza para aludir a las personas lesbianas.



ciones que tienen sobre esta diversidad sean favorables o no, como se verá en el próximo apartado: “ayudó [a su proceso de transición]...que casi todo el liceo aquí es bisexual o algo así, entonces como que a nadie le importa la orientación sexual de uno o la identidad de género” (entrevista individual a estudiante LGTBI, liceo municipal femenino).

Por último, es necesario señalar otros dos temas que son relevantes para la contextualización del análisis. Algunos de los actores entrevistados hacen alusión al compromiso político de parte importante del alumnado. Esta característica ha transformado las “tomas” del liceo en un acontecimiento institucional relevante. De hecho, la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad del liceo, conformada actualmente por alumnas, docentes, apoderados y la directora, surgió en el contexto de una toma hace dos años, y en virtud de uno de los petitorios centrales de las alumnas, vinculado a denuncias de trato sexista y homofóbico de parte de algunos docentes. La toma es también un punto de conexión con el último elemento a destacar. Como iniciativa de la directora a cargo al momento de desarrollar el trabajo de campo –que ocupaba el puesto desde 2013– se instauró un sistema de autorización de los apoderados y la institución para la participación de las alumnas en marchas, y una presencia institucionalizada de la dirección en tiempos de toma. Se trata de un asunto que condensa de muy buena manera la impronta de la dirección en la dinámica institucional, y en particular en el abordaje de la diversidad sexual y de género en la escuela, un punto en el que coincide la mayor parte de los actores entrevistados, la mayoría de ellos, además, con una valoración positiva.

## 4. ANÁLISIS DEL CASO

A grandes trazos, la estructura del análisis considera las tres principales dimensiones definidas para el desarrollo de esta investigación: las narrativas, experiencias y prácticas que involucran temáticas de diversidad sexual y de género en los establecimientos educacionales que fueron el escenario de este trabajo. Dado que las experiencias tuvieron una incidencia decisiva en buena parte de las prácticas desarrolladas, se exponen siguiendo ese orden.

### 4.1 *Narrativas*

El análisis global de las narrativas<sup>39</sup> construidas en esta comunidad educa-

<sup>39</sup> Siguiendo lo expuesto en el marco teórico, se entiende por narrativas los relatos resultantes de procesos de construcción de significaciones en torno a determinados referentes que constituyen la apropiación personal de discursos sociales a partir de la enunciación.

tiva en torno a la diversidad sexual y de género revela algunos elementos característicos generales, que se irán abordando de modo más detallado a lo largo de este apartado.

En primer lugar, se advierte que se trata de una **comunidad escolar en la que el tema está instalado**, en buena medida a instancias del carácter público que ha adquirido el proceso de tránsito de un estudiante trans, y del compromiso y modo de abordaje de esta situación que generó la directora del establecimiento, proceso que ocurrió de manera paralela a la conformación de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad, otro actor colectivo relevante en esta instalación del tema.

En esta tematización priman en general en los actores entrevistados narrativas que se han denominado de **aceptación activa y comprensión**, y en algunos actores específicos de la comunidad una actitud de **apoyo activo e implicación**, con reflexiones profundas, incluso de carácter político, sobre el tema. En este último caso, se trata principalmente de los actores directamente vinculados con este proceso de transición, que se ha constituido en un hito en la relación de la institución con esta temática, o aquellos que han tenido alguna experiencia biográfica de cercanía con personas LGTBI. Frente a esta posición mayoritaria, surge entre algunos actores entrevistados un tipo de narrativa que se ha denominado de **aceptación pasiva y tolerancia**, y en ciertos casos de **rechazo implícito**. Este tipo de narrativas aparecen concentradas principalmente en los asistentes de la educación y algunos miembros del equipo directivo. También surgen en las entrevistas y grupos focales alusiones a actores que expresan un **rechazo explícito**, pero no fueron parte de los entrevistados, en buena medida por el probable sesgo que existió en el contacto con los actores que estuvieron disponibles en el trabajo de campo, y que se mencionó en el apartado metodológico. En este sentido, es altamente probable que los actores entrevistados con posiciones más distantes –y eventualmente de rechazo abierto– se posicionaran desde ese lugar de enunciación –tolerancia o rechazo implícito– por un filtro desde lo políticamente correcto, considerando la postura frente al tema adoptada desde la dirección de la escuela, y el marco general de este estudio –que surge de una solicitud del Ministerio de Educación, avalada por la UNESCO–.

Estos tipos de narrativas, contruidos según la actitud de los actores frente a la diversidad sexual y de género, **atraviesan a su vez las narrativas contruidas en torno al género, la orientación sexual y la diversidad en general**, y es por esa razón que se decidió estructurar la presentación de las narrativas según ese criterio, en la medida que iluminaban de mejor manera

los hallazgos de campo en torno a este caso. Considerando sin embargo la segunda clasificación aludida, es decir, aquella que distingue **narrativas en torno al género, la orientación sexual y la diversidad** en sentido amplio, es necesario señalar que en general resultó difícil definir en el análisis del corpus separaciones tajantes, pues los actores tendían a confundir estas tres dimensiones en un único referente, que se alude como diversidad sexual y de género. Aunque se encuentran algunos actores con mucha claridad conceptual y distinción de categorías –a partir de procesos de búsqueda y lectura reflexiva desarrollados por intereses e implicación personal en los casos de transición –, al momento de construir su discurso adoptaban en general una posición de indistinción. En el plano en que fue posible delimitar con más claridad los límites de las categorías fue en lo relativo a las narrativas de género. En esa línea, y exceptuando algunos actores específicos –acotados al grupo de las asistentes –, emergió un discurso de **cuestionamiento a los estereotipos de género**, al binarismo de género en particular, y a la heteronormatividad, muy vinculado a un cuestionamiento a la institucionalización de ciertas representaciones y ritos ligados a la identidad de liceo femenino:

*“– Bueno, yo he escuchado a algunos colegas de que esta niñita es femenina porque se arregla su pelito o se maquilla, o es femenina porque es señorita.*

*– Se premiaba por ser señorita, se destacaba como algo positivo, ¿no?, tenía un premio.*

*– Llegamos a tener un premio liderazgo femenino” (Equipo directivo, entrevista grupal ).*

De todos modos, esta actitud de cuestionamiento encuentra una piedra de tope: la posibilidad de transformarse en un liceo mixto. En ese punto, incluso aquellos actores con miradas más “progresistas” respecto de la diversidad sexual y de género adoptan actitudes de resistencia, lo que muestra la rigidez de las culturas institucionales:

*“Nosotros, a nivel de Secretaría, llegamos a la conclusión de que eso puede ayudar pero, de hecho, definimos que primero queríamos*

*avanzar en la diversidad y no en la mixtura, porque mixto no es ser diverso, mixto es mixto, mixto es binario, y este trabajo de la diversidad... es más, este colegio puede seguir siendo de mujeres, por llamarlo así, y ser diverso y no ser mixto nunca, y ser diverso” (Directora, entrevista individual municipal).*

En los próximos sub-apartados se analizan los principales argumentos emergentes en los tipos de narrativas que se han podido distinguir en torno a la diversidad sexual y de género.

#### *4.1.1 Narrativas de aceptación activa y comprensión*

Dentro de este tipo de narrativa, mayoritaria entre los actores entrevistados –en términos metodológicos, la que genera mayor nivel de saturación discursiva–, aparecen principalmente estas líneas argumentales en torno de la diversidad sexual y de género<sup>40</sup>:

- La diversidad (sexual y de género) siempre ha existido; es un hecho, una realidad de la que hay que hacerse cargo, aunque resulte difícil y tome tiempo.
- Es algo normal, en esta escuela “no es tema”.
- Es una cuestión de derechos y un mandato legal.
- Es una opción, una autodefinición, que debe realizarse en un marco de libertad y respeto.

Como se observa, en esta sistematización se mezclan diferentes planos argumentativos, que van desde razones para sustentar una actitud frente a la diversidad–el argumento de derechos– a explicaciones sobre los procesos mismos de subjetivación LGTBI –la opción y la autodefinición–, pasando por argumentos descriptivos –es una realidad, siempre ha existido–. Esta mez-

<sup>40</sup> Aunque resulte obvio, es importante aclarar que en un mismo actor conviven a la vez varias de estas líneas argumentales que se distinguen –hasta cuando no son coherentes entre sí, por ejemplo, cuando un actor relata un cambio de postura sobre el tema–, e incluso pueden convivir tipos de narrativas diferentes, según las categorías que se han definido. Esto ocurre principalmente en aquellos actores que expresan posiciones de aceptación pasiva y tolerancia, y que en ciertos momentos del discurso adoptan posiciones de rechazo implícito. El análisis apunta a visualizar discursos contruados en torno al tema, es decir, no posiciones de sujetos, sino lugares enunciativos.

cla de planos también se advierte en las narrativas de aceptación pasiva y rechazo implícito. El propósito, sin embargo, no es construir una tipología homogénea, sino relevar las ideas en torno a las cuales se construyen estas narrativas, para entender luego de qué manera se materializan en las experiencias y prácticas que se vivencian en la institución frente a la diversidad sexual y de género.

Dentro de la primera línea argumental, es decir, la que sostiene que ***la diversidad sexual y de género siempre ha existido y que constituye una realidad de la que hay que hacerse cargo***, los argumentos van desde una posición pragmática comprensiva hasta la asunción de la necesidad de un abordaje urgente del tema, por el sufrimiento individual y social que provoca, pasando por explicaciones que problematizan la arbitrariedad y las relaciones de poder que subyacen a la determinación de los horizontes de normalidad en esta dimensión:

*“si uno se remite históricamente, personas que se han sentido atraídos por personas del mismo sexo [ha habido] desde tiempos inmemoriales (...) Ahora nos vemos enfrentados en la escuela, es que comenzamos a hablar de los temas porque nos empezamos a chocar con cosas que no sabemos enfrentarlas y no aplicamos el criterio humano para enfrentarlas” (Equipo directivo, entrevista grupal).*

*“Creo que es una realidad que la tenemos en todos los colegios y creo que ya no es necesario sino a gritos que podamos hacernos cargo los profesores” (Docentes, grupo focal).*

*“...somos animales, evolucionamos y en la variabilidad está el triunfo de la evolución..., para mí que existan personas distintas es natural y es desde siempre. Lamentablemente, cuando se organizan las sociedades hay un grupo que determina qué es normal (...) En lo social, también está la posibilidad de que nosotros vamos desarro-*

*llando quiénes somos y vamos evolucionando de acuerdo a como va desarrollándose la sociedad...” (Apoderados, grupo focal ).*

La segunda línea argumental que emerge del corpus sostiene que **la diversidad sexual y de género es algo normal, y que en esta escuela “no es tema”**, es decir, no constituye un asunto problemático, principalmente para un actor específico de la comunidad educativa, el estudiantado<sup>41</sup>:

*“– ¿En qué piensas cuando escuchas hablar de una persona gay?  
¿En qué piensas tú?*

*– En una persona normal, o sea, no hay ninguna connotación negativa, por experiencias personales, no tengo ningún prejuicio..., personas absolutamente normales” (Apoderada con experiencia LGTBI, entrevista individual a actor clave).*

*“– (...) Hay otras niñas también que desde chiquititas lo saben, llegan acá e ingresan al [Liceo Caso 7] porque saben que es un buen colegio, les comento que están en el mejor colegio que pudieran estar, donde si bien hay mucha resistencia aún, es el mejor colegio donde una niña que tiene un tema de identidad de género puede estar. Lo que yo he visto aquí que a nivel de niñas la mayoría no es tema (...) entre sus pares no es tema, no la van a discriminar. No le van a decir “oye...”, como sobrenombres, de todas es una más” (Equipo psicosocial, entrevista grupal ).*

En tercer lugar –el orden es arbitrario, no se relaciona con niveles de importancia–, aparece dentro de las narrativas de aceptación activa y comprensión la idea de que la posibilidad de expresar pública y libremente la orientación

<sup>41</sup> En relación con este argumento, aparece en algunos actores la sensación de que esta institución se ha constituido de algún modo como una burbuja protectora de las alumnas LGTBI, un espacio seguro, muy distinto al que deberán enfrentar cuando terminen esta etapa de su biografía escolar.

sexual e identidad de género, principalmente cuando se trata de aquellas que no se ajustan a la heteronorma, **constituye un derecho** –ligado en el espacio escolar al derecho a la educación– y, por lo tanto, **está amparado en un mandato legal**, que además es explícito en el caso de la normativa del Ministerio de Educación<sup>42</sup>.

*“Yo he explicado infinitas veces, y lo sostengo como directora, que una escuela es un espacio público, tú no puedes venir a instalar creencias privadas, tú, desde las creencias públicas o el respeto a la ley, no puedes traer una idea privada, además que va en contra del respeto a una ley, o sea, ley de la república, hoy día el LGBTI+ es una ley, entonces es un reglamento ministerial” (Directora, entrevista individual).*

Otro argumento que aparece en algunos actores que se posicionan frente al tema dentro de este tipo de narrativas es que la diversidad sexual y de género es **una opción en un proceso de autodefinición que es libre**, y que por lo tanto la actitud frente a esa opción debe ser de respeto:

*“– ¿Con qué asocias la expresión ‘diversidad sexual’?”*

*– Primero, con libertad, en primer lugar, y con respeto. Dos ideas que me parece que son básicas, no solo en diversidad sexual, sino que en el concepto de diversidad en completo. Creo que no estoy tan convencida, por ejemplo, de pensar, cuando pienso en diversidad, en conceptos como ‘aceptación’, ‘tolerancia’, etc., porque eso es como decir: ‘Yo voy a hacer un esfuerzo por aceptar que tú existes’, y el tema no va por ahí, el tema va por la libertad que tenemos todos los seres humanos de autodefinirnos y vivir en función de nuestras autodefiniciones, y la obligación del entorno a respetar eso. Entonces, son dos conceptos que para mí van unidos en este proceso, que parte desde lo personal*

<sup>42</sup> Se alude al Ordinario N° 0768, “Derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación”, de la Superintendencia de Educación, del 27 de abril de 2017.



*y que se conecta con el otro. En lo personal está la libertad y el respeto está en el otro” (Directora, entrevista individual).*

#### *4.1.2 Narrativas de apoyo e implicación*

Aunque probablemente no constituye una narrativa (y actitud) mayoritaria –la probabilidad tiene que ver con el eventual sesgo de selectividad de los actores entrevistados–, aparece en algunos miembros de la comunidad educativa, en particular los más directamente vinculados a los procesos de transición de género que se viven en la escuela, y a la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad –directora, algunos docentes y alumnas–, una narrativa de apoyo e implicación con la diversidad sexual y de género, ligada a su vez a un amplio conocimiento específico sobre estos temas, y una reflexión y problematización de miradas y nociones relacionadas a este ámbito de la realidad social.

Entre estas narrativas aparecen tanto miradas que se realizan “desde dentro”, es decir, desde la propia vivencia de la diversidad en estas dimensiones vitales, cuestionando las clasificaciones jerarquizadoras (“etiquetas”) y arbitrarias –la perspectiva de las estudiantes– como aquellos discursos contruidos en la implicación directa y profunda con los procesos de transición de las alumnas –la directora y docentes que son parte de la Secretaría–, o los que se enuncian desde una postura de apoyo directo, aunque no necesariamente tan cercano a los procesos de tránsito –otros docentes que cuestionan las miradas más reactivas, que abordan los temas en sus asignaturas y se forman (capacitan) sobre estos tópicos–:

*“– ...cuando vienes llegando al liceo tienes los prejuicios de tu familia, amigos y personas que conocen el liceo, como que ‘oye, no dejé que ninguna niña te tome la mano, es que vai a ver muchas lesbianas’, así como ‘no lo hagai’, ‘sé normal’, ‘sé normal’, literal. Uno llega acá y dice ‘oh, van de la mano’, ‘se dieron un piquito’, y después como que al pasar de los años ya lo veí como bueno, y ahora tú lo haces. (...)”*

– Por eso yo siento que esto se tiene que hablar en los colegios y en todas partes, es un tema de educación, por ejemplo, cuando Tomás<sup>43</sup> nos dijo que ya no era Francisca, que se sentía Tomás, fue como ‘ya, si tú te sientes así y eres feliz siendo así, todos te vamos a querer como Tomás’. Y es eso” (Estudiantes, grupo focal ).

“– Sí, hay un grupo más conservador, pero hay que darle tiempo, estos tránsitos necesitan tiempo. Lo que a mí no me gusta son las odiosidades ni expresiones de odio, o expresiones homofóbicas u opiniones sesgadas, eso no lo puedo aceptar. Por lo tanto, desde mi perspectiva, siendo bastante prudente, respetuosa y cordial, decir ‘yo no comparto eso’” (Docentes, grupo focal).

“Ahora está nuevamente el tema de preguntarnos si queremos ser mixtos o no, pero es por la niña del instituto que queremos que logre entrar [alude a un alumno de un liceo masculino que está haciendo su tránsito y quiere ingresar a esta escuela] y hay algunas trabas legales, pero también le buscamos el cuento y estamos tratando de ver la posibilidad de que el colegio se declare liceo para mujeres en sexo y género y, en ese sentido, daría lo mismo” (Directora, entrevista individual, énfasis propio).

Estas narrativas, como se explicaba, se presentan en aquellos actores que demuestran tener un conocimiento amplio sobre la temática, en diversos aspectos de la misma, ya sea porque se han informado y formado sistemáticamente por la interpelación directa de situaciones de identificación LGTBI, o porque por otras circunstancias se formaron en el tema y encontraron en la institución un espacio para comprometer esos conocimientos:

<sup>43</sup> Los nombres fueron modificados para respetar el anonimato de los entrevistados.

*“En el caso mío tomé el tema cuando estudié en el extranjero en la universidad (...) Yo pensaba ‘en Chile por qué no se hacen estos estudios y nadie se hace cargo’, cómo poder contribuir con un poquito lo que yo aprendí de esto. Cuando llegué, volví al mismo contexto, que era muy estricto, muy severo, donde no se hablaban de estos temas, bueno, finalmente llegué acá y vi esta ventana como puerta ya, y que lo encuentro fantástico” (Docentes, grupo focal).*

*“– A mí me molesta un poco que digan LGBTI, porque excluyen un poco la disidencia de los queer, es como muy sólo las lesbianas, gay, los bi, los trans y los intersexuales. Siempre que sale la T en el LGBTI se asocia a los trans binarios, no a los no binarios, y me gustaría que le pusieran la Q” (Estudiantes, grupo focal).*

#### *4.1.3 Narrativas de aceptación pasiva y tolerancia y de rechazo implícito*

Como se señalaba al comienzo de este apartado, aparecen también, más concentradas en determinados actores –principalmente asistentes de la educación y algunos miembros del equipo directivo–, narrativas que se han denominado de aceptación pasiva y tolerancia<sup>44</sup>. Entre los argumentos a partir de los que se construyen estas narrativas es posible advertir un espectro que va desde una tolerancia planteada en torno a un aparente convencimiento sobre la necesidad de respetar esa diferencia, aunque sea contradic-

<sup>44</sup> Como explican Echagüe y Barrientos (2017) en un trabajo sobre violencia homofóbica en un liceo del norte de Chile, “[l]a tolerancia supone una gestión en la que no existe una real aceptación de la diferencia, sino que una pseudoaceptación individual del otro” (p. 112). Es decir, se trata de una mirada y una actitud “orientada a cómo con-vivir con lo diferente”, pero sin transformar la mirada propia sobre esa diferencia, y menos las condiciones estructurales para su reconocimiento, valoración e inclusión. Este tipo de argumentación, observaron Echagüe y Barrientos en su estudio de caso, derivaba entre otras cosas en una “regulación de las relaciones afectivo-amorosas entre las jóvenes”, muchas veces interpe-lándolas a privatizar expresiones de sus procesos de subjetivación LGBTI, un mecanismo que aparece con mucha fuerza en este tipo de narrativas en el caso descrito en este informe. En efecto, una de las ideas centrales de estas narrativas es que las alumnas deben respetar normas que regulan las demostraciones de afecto en el espacio escolar, como una forma de respeto a sí mismas y a los demás.

toria con creencias y convicciones propias, hasta otras expresadas desde una comprensión de lo que constituye un lenguaje políticamente correcto para la función que se desempeña y el contexto en el que se trabaja. Este filtro discursivo, de todas formas, es en cierto modo endeble, y cuando pierde fuerza permite advertir la emergencia de narrativas de rechazo implícito, muchas veces sustentadas en los mismos argumentos que las anteriores.

Los principales argumentos en torno a los que se articulan estas narrativas relevadas en el corpus son:

- La necesidad de **respetar al otro y aceptarlo, aunque esa diferencia contradiga nuestras creencias**, o bien **mientras no interfiera en nuestra vida**. En algunos casos, esa necesidad de respeto se sustenta, como en algunas narrativas de aceptación activa, en el **mandato legal que obliga a hacerlo**:

*“Yo creo que lo principal es el respeto, pero debemos aceptar al otro, definitivamente, aunque no sea lo que yo quisiera, porque aquí no es lo que yo quiero, es lo que es el otro, tanto como al revés” (Asistentes, entrevista grupal).*

*“...es como dice también ella, o sea, quizás hay una persona que no me cae bien, me cae mal, pero si me hace algo a mí... un ladrón, qué me importa si va a robar, pero si me hace algo a mí, cuidado, que me voy a defender. Es lo mismo acá: si ella es lesbiana, o un gay quiere propasarse conmigo, se va a encontrar con alguien. O sea, hay que tener respeto y ellos también, derechos y deberes, igual que nosotros” (Apoderados, entrevista grupal).*

*“Abí [con el caso trans] como que hubo una apertura que remeció, fue muy fuerte ese cambio, fue muy fuerte. La directora lo contó primero como algo muy secreto y luego ya se fue planteando a la comunidad,*

*y con todas estas conversaciones, y la ley del Ministerio, y ya se aplica dentro de la normativa vigente, que tiene que tener un nombre social y otro legal” (Equipo directivo, entrevista grupal).*

- La **incidencia de factores externos** o, en cierto modo, “ambientales”, que explican la emergencia de estas diversidades: los **valores familiares**, la mala crianza, la **soledad, falta de atención y afecto** de parte de la familia, y una suerte de “**contagio**” por pasar tanto tiempo en un liceo femenino.

*“Y se confunden, yo digo que se confunden porque hay muchas, yo también cuando fui inspectora tuve muchas niñas lesbianas... (...) Claro, entonces uno dice, claro, se confundieron. El mismo ambiente, estar tanto tiempo acá” (Asistentes, entrevista grupal).*

*“...influye mucho lo que están pasando en su vida familiar, porque a mí me tocó un caso de una niña que salió hace como 4 años atrás, que ella tenía problemas con su familia, no tenía cariño, se sentía sola y todo eso (...) acá le empezaron a hacer cariñito y se hizo pareja con una niña y ella la siguió” (Asistentes, entrevista grupal).*

- La necesidad de que el respeto exigido hacia las personas con orientaciones sexuales e identidades de género diversas (léase no normativas) se corresponda con un **respeto de esas personas hacia los demás**, materializado fundamentalmente en un resguardo de las demostraciones de afecto, a partir de una **distinción espacio público/espacio privado**, que remite este tipo de expresiones al espacio íntimo para que sean consideradas apropiadas.

*“Es que están confundiendo la libertad con el respeto, con los valores que tiene cada persona, el respetar al que tienes al lado. En realidad a mí me cuesta mucho. Yo llevo 13 años acá en el colegio y realmente me ha costado, o sea, de un principio me costó demasiado, ya como*

*que ahora uno se va acostumbrando, pero lo que yo no entiendo es que ellas demuestren tanto el amor y eso, pero ya en exceso (...) siento que ellos como que la palabra ‘libertad’ la están tomando demasiado abierta y no están teniendo respeto con las personas que tienen alrededor” (Asistentes, entrevista grupal).*

No parece casual, finalmente, que sean estos actores los que evidencian mayor nivel de desconocimiento o confusión sobre nociones ligadas a la diversidad sexual y de género, en particular aquellas relacionadas con la orientación sexual, identidad y expresión de género. También son los actores que menos problematizan la normatividad de ciertas representaciones y prácticas sobre la sexualidad y el género.

Prevalecen entonces en los actores entrevistados, como se observa, narrativas de aceptación activa y comprensión de la diversidad sexual y de género, e incluso de apoyo e implicación, que conviven en el espacio escolar con discursos de tolerancia, y eventualmente rechazo implícito, en cierto modo contenidos por el dique construido a partir de la postura institucional. También resulta evidente la impronta de la dirección en el abordaje de esta diversidad. El protagonismo de estas narrativas se materializa en las experiencias relevadas en el establecimiento en torno a las estudiantes LGTBI, las reacciones institucionales frente a ellas, los recursos a los que se apeló frente a esas experiencias, y como se verá al final, las prácticas que se han ido desarrollando.

## **4.2 Experiencias**

En este apartado se abordan, por una parte, experiencias puntuales que se han transformado en acontecimientos<sup>45</sup> en el proceso de tematización de la diversidad sexual y de género en este liceo, tanto positivas como negativas, y por la otra, experiencias que tienden a repetirse en y respecto de determinados actores, sin que por ello puedan considerarse prácticas, puesto que estas últimas implican cierto nivel de decisión, voluntad, reflexión e institucionalización –aunque no necesariamente todos estos atributos confluyan a la vez–. Más específicamente, se abordan experiencias de discriminación (o bien su ausencia) y de violencia simbólica respecto de estudiantes LGTBI. Finalmente, en cada caso se contemplan los recursos

<sup>45</sup> Esta transformación en acontecimientos se determina por la alusión al mismo evento en el discurso de varios actores distintos de la comunidad educativa.

de apoyo a los que se apeló frente a esas situaciones, sus consecuencias y la valoración de su incidencia y de las formas de abordaje.

#### *4.2.1 Experiencias significativas vinculadas a la diversidad sexual y de género*

Son básicamente dos las experiencias-acontecimiento significativas directamente vinculadas a la diversidad sexual y de género que emergen del corpus, y que en términos algo simplificadores pueden considerarse una positiva y la otra negativa. La primera de ellas ya ha sido aludida, y se refiere al proceso de transición de un estudiante trans, que se constituye en un hito que visibiliza el tema de una manera ineludible: el caso de Felipe. La otra tiene que ver con el retiro de una alumna del establecimiento por parte de sus padres, practicantes mormones, al enterarse que su hija tenía una relación lésbica con una compañera del establecimiento. La primera permite observar, sobre todo, el modo de abordaje institucional del tema que se ha ido construyendo en el establecimiento, la segunda es de algún modo representativa del contexto general en el que debe desenvolverse este modo de abordaje.

El de Felipe es, como señala la directora, el caso con el que “partió institucionalmente” el proceso:

*“Me demoré como 4 meses, porque el primer mes... la directora ya me había preguntado antes si yo me identificaba con otro género [cuando era su profesora jefa], y yo le dije que no porque no sabía en ese momento, y después, el primer mes de clases, que entramos el año pasado, le conté y me dijo que me iba a apoyar en todo, y fue muy fácil también, aquí en el colegio” (Estudiante trans, entrevista a actor clave).*

Esta percepción de Felipe respecto de la “facilidad” del proceso tiene que ver con varios factores, entre ellos, el apoyo de su familia –que no está presente, al menos de manera tan clara, en el otro caso que se ha hecho público recientemente<sup>46</sup>–, la implicación directa de la directora, ya desde su rol

<sup>46</sup> El carácter público (en el liceo y el entorno familiar) de este último caso es muy reciente, y según comenta la directora, esa “publicidad” estuvo animada por el anuncio de su renuncia. En la entrevista con el equipo psicosocial se señala que ya se han visualizado al menos tres casos más.



de profesora-jefa, y la acogida que le brindó su curso. Los pasos seguidos desde la Dirección en este caso se han ido instaurando como un procedimiento no formalizado para abordar estas situaciones, procedimiento que es muy cercano a las recomendaciones estipuladas por la circular ministerial sobre el tema, aunque desde la dirección se tiene una mirada crítica de la normativa, que de todos modos se valora como un paso que permite al menos legitimar las decisiones en el mandato legal que supone.

Este procedimiento informal permite advertir, en primer lugar, una observación atenta de las alumnas desde el profesor-jefe, que en este caso fue capaz de generar desde ese rol la suficiente confianza para que el estudiante se acercara después para contar lo que le estaba sucediendo y pedir apoyo. A partir de allí, la directora cuenta que fue consensuando con Felipe los pasos de visibilización que él quería dar en el liceo: con sus compañeras y con los docentes de su curso. En el caso de aquellos docentes con los que Felipe tenía confianza, lo contó él, en los demás pidió apoyo a la directora. Felipe ya había realizado el proceso de visibilización con su familia. En ese punto reside justamente una de las principales críticas de la directora a la circular ministerial –además de la falta de una mirada pedagógica y el énfasis legalista–:

*“una de las partes de la normativa dice que las escuelas tienen que hablar con los padres y eso no corresponde porque tú no puedes intervenir en la privacidad del estudiante, tú lo que tienes que hacer es ayudar a preparar al estudiante para que hable con sus padres, porque tú no sabes a qué padre te vas a exponer. Por ejemplo, yo hace unos días atrás tenía una estudiante de una familia mormona y se terminaron llevando a la niña, entonces, yo tampoco sabía que ella tenía una pareja, pero ellos saben que tiene una pareja e inmediatamente vinieron al día siguiente y se llevaron a la niña, entonces tú no sabes lo que vas a poder provocar, y a mí me parece tremendamente irresponsable eso. (...) tengo también aquí mismo varios colegas bastante descriteriados, que pueden usarlo diciendo: ‘Pero si la ley lo dice que yo tengo que decirle al papá que la niñita es lesbiana o que anda besuqueándose*

*con no sé quién’, pero eso tiene un riesgo enorme en la vida de esa estudiante” (Directora, entrevista individual).*

Con posterioridad se realizó una reunión con los apoderados del curso, en la que los padres de Felipe contaron y compartieron su experiencia. La importancia del apoyo familiar en estos procesos se advierte con claridad comparando las vivencias que relatan los dos estudiantes trans ya reconocidos en la escuela, que son disímiles. En el caso de Felipe, la presencia activa de los apoderados es evidente en el relato; en el de Tomás, aparece más bien un rechazo:

*“Es que busqué en Internet dónde podía buscar apoyo y encontré una página... [Fundación Renaciendo], y le conté a mis papás y mis papás contactaron a una psicóloga y empecé a ir con ella para que me ayudara más, por ejemplo, a cómo salir del closet, y ahí le contó a mis papás que había un endocrinólogo especialista en personas trans y ahí fuimos donde él y al tiro empezamos con el tratamiento” (estudiante trans, entrevista individual actor clave).*

*“En ese caso cuando yo le conté a mi vieja que era trans hubo un rollo enorme y me dijeron que esto se queda fuera de la casa, y no quiero que le digas nada a tu hermano chico porque si tú le decí algo al Diego van a detonar cosas en tu hermano que no tienen que detonar” (Estudiante trans, grupo focal con estudiantes).*

La comparación de experiencias habilita a sugerir que, más allá que la acción de la escuela en este ámbito no puede ser directa, resulta imprescindible considerar actividades de sensibilización sobre estos temas con los apoderados. De hecho, es una demanda que surgió directamente en ese grupo focal.

El rol decisivo que ha tenido el entorno familiar, la dirección de la escuela y el grupo de pares en la experiencia de Felipe aparece de manera explícita en su valoración. Y las consecuencias en términos de inclusión en la comunidad educativa también son bastante evidentes: Felipe ha tenido un rol muy

activo dentro de la institución durante todo el proceso, como miembro de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad, y actualmente como miembro del centro de estudiantes.

También se ha apelado a recursos externos, tanto a partir de la búsqueda individual o familiar como institucional. No en todas se valora positivamente el apoyo recibido. Por ejemplo, Felipe encontró contención en experiencias semejantes que buscó en redes sociales, además de apoyo y orientación especializada de una organización de la sociedad civil. La dirección de la escuela tuvo una experiencia diferente al recurrir a la Superintendencia de Educación:

*“Fui a la Superintendencia también para ver si ellos me podían dar algún dato, me di cuenta de que no tenían idea de nada, poco menos que yo les estaba llevando la novedad” (Directora, entrevista individual).*

El segundo caso comentado es un acontecimiento reciente en la institución, sin embargo, apareció relatado por varios actores, y es significativo además porque muestra las resistencias a las que se enfrenta la visibilización y abordaje de la diversidad sexual y de género en las escuelas del país. En particular, los actores que lo relatan señalan la influencia de creencias religiosas contrarias a este tipo de diversidades y el hecho de que el actor más complejo en estas situaciones son los adultos de la comunidad escolar:

*“En el caso de nosotros el problema surgió de los papás. En el curso de mi hija se había formado una pareja y los papás no sabían e indirectamente fue la religión la que generó el conflicto; a la niña la sacaron de un día para otro del establecimiento, se perdió completamente conexión de la niña y fue terrible, al curso lo dejó muy mal. Fue una salida abrupta, la niña sufrió agresiones verbales explícitas de su padre, la directora no pudo hacer mucho al respecto porque él se la llevó. Las compañeras lograron comunicarse con la niña después de dos semanas porque le cortaron todo: celular, messenger y todo...” (Apoderados, grupo focal).*

Por último, es importante mencionar que aparecieron otros dos acontecimientos relevantes en los relatos, aunque no directamente relacionados con la diversidad sexual y de género, sino con abuso sexual, uno de parte de un profesor histórico del establecimiento (en este caso se trató de “toqueteo”, según señala la directora), y el otro con un actor externo. En el primero de los casos se alude también a actitudes de violencia simbólica homofóbica. Frente a esta situación, la directora presentó una denuncia, ante el reclamo interno realizado por las alumnas, y la consecuencia fue la desvinculación del docente que llevaba 40 años en la institución. La valoración de la medida por parte de una de las apoderadas entrevistadas es que fue tardía, por la naturalización de este comportamiento del docente:

*“...entonces yo creo que el colegio se demoró un poco en hacer esa parte, precisamente por lo mismo y porque se normalizó, yo creo, que muchos años su actitud. Pero ahí supe que lo desvincularon y lo sacaron y fue cambiado” (Apoderada con experiencia LGTBI, entrevista individual a actor clave).*

El segundo caso adquirió notoriedad pública, aunque fue individualizado sólo por uno de los actores entrevistados, reconociendo un desconocimiento del procedimiento seguido y de los resultados finales. Según surge de la entrevista al equipo psicosocial, la institución ha recibido apoyo de actores externos para hacer frente a estas situaciones:

*“Por los diversos temas de abusos que han ocurrido aquí, también hemos tenido apoyo de parte de la Corporación de una Fundación que nos viene a proporcionar información, ver los puntos ciegos que hay, estamos apoyados” (Entrevista grupal a equipo psicosocial, liceo femenino municipal).*

Respecto específicamente de las experiencias relativas a la diversidad sexual y de género, y limitando la mirada al caso de las alumnas, es claro a partir del análisis del corpus que existen referentes de confianza a los que recurrir en el espacio institucional: la directora principalmente, que ya no es parte de la comunidad educativa al momento de redacción de este informe; docentes cercanos al tema y con una actitud de aceptación activa;

el equipo psicosocial<sup>47</sup> y los miembros de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad. Este último es un actor muy relevante en la institución como referente para estos temas:

*“El otro día hablaba con una [alumna lesbiana] que me decía: ‘Yo desde chiquitita me pasa, pero quiero ser normal’. Y todo el tema social de no sentirse normal. Ahí hablamos de derivarla a una ONG especialista en esto, pero previamente lo que vamos a hacer, y lo que hemos estado haciendo, es derivarla a Secretaría de Género, porque ahí tenemos identificadas a unas personas relevantes para que puedan entre comillas normalizar esta situación, es decir la contención”*  
(Equipo psicosocial, entrevista grupal).

También existe la imagen de un procedimiento a seguir frente a estos casos, que aunque es implícito o informal, está presente en la mayor parte de los actores de la comunidad educativa: se recurre a uno de esos actores de confianza, el que se siente más cercano, y luego se consensua con la/el estudiante las etapas del proceso para comunicar la situación a la comunidad educativa. El equipo psicosocial explica, de todos modos, que hay casos en los que además de la vivencia de estos procesos de subjetivación en torno a la sexualidad y el género se observan situaciones familiares y de salud mental más complejas, y que en ellos se atiende primero esa problemática específica, en algunos casos derivando a redes externas.

Se ha remarcado el hecho de que se alude exclusivamente a la situación de las alumnas respecto del abordaje institucional de la diversidad sexual y de género, porque en el caso de las y los docentes y otros adultos del equipo de la escuela, que eventualmente pudieran identificarse como LGTBI, el panorama se presenta mucho más resistente a la tematización, y es un problema que, una vez iniciado este proceso de abordaje ministerial, con la circular aludida y las orientaciones ligadas a ella, tendrá que tratarse en algún momento. En efecto, se transmite un mensaje contradictorio a las comunidades educativas tratando de incluir a los estudiantes LGTBI si no se legitima a los docentes u otros adultos del equipo que también se identifican de este

<sup>47</sup> La escuela cuenta con una Unidad de Apoyo al Estudiante que está conformada por la encargada de formación, la orientadora y la técnica en enfermería, además de las tres profesionales del equipo psicopedagógico (dos psicólogas y una trabajadora social).

modo. Por otra parte, la ausencia de referentes adultos para los procesos de subjetivación LGTBI de niños, niñas y adolescentes es una problemática relevada por la literatura especializada (Ceballos Fernández, 20014).

#### 4.2.2 *Experiencias de discriminación y violencia simbólica*

En este segundo sub-apartado se describe la situación institucional respecto de la discriminación hacia la diversidad sexual y de género –o de su relativa ausencia, como se verá de inmediato–, poniendo especial atención a las situaciones de violencia simbólica visualizadas por los actores de la comunidad educativa<sup>48</sup>. En este caso, los recursos a los que se ha apelado para enfrentarlas serán abordados en el próximo apartado, pues varias de las prácticas institucionales desplegadas han procurado dar respuesta a estas situaciones.

Como se señalaba, y principalmente a causa de la mirada institucional sobre el tema que se ha ido proponiendo desde la dirección, a impulso de la visibilización del tema de parte de las estudiantes, aparece en general la percepción de los actores de la comunidad educativa de que no existen en el liceo situaciones de discriminación respecto de las estudiantes LGTBI. Se trata de una opinión compartida por diversos tipos de actores, incluso las propias alumnas LGTBI.

*“Es que en cuanto a orientación sexual como que ya realmente a nadie le importa y si uno es asexual o bisexual, todo el mundo lo toma bien, ni siquiera uno lo pregunta, simplemente lo ve y es como ‘Ya’, entonces, creo que están bien” (Estudiante LGTBI, entrevista a actor clave).*

<sup>48</sup> La discriminación se ha entendido en su acepción habitual y amplia, como la presencia de un trato desigual y negativo a las personas, específicamente los estudiantes, en este caso en función de su orientación sexual, identidad y expresión de género. La violencia simbólica y física, en tanto, se entienden como formas de materialización de ese trato discriminatorio. La violencia simbólica en particular es entendida aquí desde la conceptualización que propone Pierre Bourdieu (1999), es decir, como aquella forma de violencia ligada al poder simbólico, “un aspecto de la mayoría de las diversas formas de poder que se despliegan rutinariamente en la vida social y que rara vez se manifiestan abiertamente como fuerza física” (Fernández, 2005:9). Se trata, como el propio Bourdieu señala, de “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999:173).

*“...estaban muy felices de que las niñas hubieran acogido tan bien a Felipe [se refiere a sus padres, en la reunión que realizaron], con tanto amor, con tanto respeto, con tanta naturalidad, y nosotros como apoderados dijimos ‘¿qué nos queda a nosotros?’ o sea, al contrario, es un ejemplo de vida maravilloso, así que no, ningún problema papás, por favor tranquilos y todo” (Apoderados, grupo focal).*

Es probable que en esta percepción de ausencia de discriminación también incida una comparación implícita con la política institucional anterior a la dirección al momento del trabajo de campo, de abierta persecución y sanción de la diversidad sexual y de género, como recordaron varios actores, que incluso debieron ser parte de esa política.

Ahora bien, a pesar de esta percepción general de ausencia de discriminación, actualmente, cuando se pregunta explícitamente por la presencia de “prácticas o acciones que discriminan y no respetan a personas LGBTI”, aparecen situaciones que pueden entenderse como expresiones de violencia simbólica, básicamente de tres tipos, que son señalados principalmente por las estudiantes, aunque también hay conciencia de su existencia en algunos actores adultos:

- Actitudes y lenguaje sexista, y también homofóbico –aunque en menor medida–.
- Desconocimiento de los procesos de transición de la identidad y expresión de género, incluido el uso del nombre social.
- Exigencia de uso de vestimenta que se considera sexista, o que no contempla los procesos de subjetivación LGTBI.

Respecto de las **actitudes y lenguaje sexista**, se menciona desde el uso de la expresión “señoritas” o “niñas” para aludir a las alumnas, que generó una demanda específica de su parte, y derivó en una práctica institucional de incorporación de lenguaje inclusivo en las diversas instancias de comunicación en el establecimiento –que se describirá en el próximo apartado–, hasta sesgos en el contenido y el abordaje de materias de parte de los profesores, o directamente la manifestación de actitudes sexistas hacia las alumnas, e incluso **expresiones homofóbicas**:



*“Sí [hay prácticas discriminatorias], en los profesores: ‘le gustan las niñas’, ‘ella es rarita’, ‘ella es de ese equipo’, como esas cosas. Pero cada vez lo escuchas menos porque está instalado el tema de que no pueden discriminar, pero sí te das cuenta en el lenguaje no verbal... A veces hay un cierto cuidado al decir las cosas, pero igual está” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

*“Por ejemplo, cuentan que en Tecnología a ellas se les enseñaba a bordar un cuaderno, mientras que a sus compañeros de liceos cercanos se les enseñaba a armar un circuito eléctrico” (Notas de entrevista a miembros de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad, liceo femenino).*

Otra situación de violencia simbólica que relevan con molestia varias de las estudiantes entrevistadas se deriva de la institucionalización del uso del lenguaje inclusivo, pues señalan la existencia de muchas burlas de pares al respecto: “Es que hay gente que dice ‘la weá ridícula, le andan poniendo (E) en todas partes’, todas las vocales las cambian por una ‘E’ y me molesta” (Estudiantes). Es evidente, a partir de lo observado mediante el trabajo de campo, que la incorporación del lenguaje inclusivo en la dinámica institucional genera tensiones, o en el mejor de los casos, dificultades de acostumbramiento. Las asistentes de la educación dieron cuenta de esta situación en su entrevista grupal.

Específicamente respecto de las estudiantes trans, se señala un **desconocimiento de sus procesos de transición** de parte de algunos actores, y las implicancias de ello en la dinámica institucional, en algunas circunstancias por olvido o falta de acostumbramiento, y en otras abiertamente por negación:

*“– Que dejan de ocupar el nombre social en la lista y los libros, porque no lo hacen, y hay que decirle a todos los profesores ‘Por favor, dígame Felipe y póngalo en la lista’, para que cuando pase la lista no se le olvide y me llame por mi nombre legal” (Estudiante LGTBI, grupo focal).*

*“El profesor dijo: ‘Bueno, acá hay niñas que se reconocen como niños pero nosotros’, así, habló, como en plural, ‘no los reconocemos así, y para nosotros María siempre va a ser Mario’, así, y a mí me chocó mucho” (Apoderados, grupo focal).*

En tercer lugar, el **uniforme** del establecimiento, y en particular la malla que se exige para Educación Física, aparece como un ámbito importante de ejercicio de violencia simbólica. Ciertamente se han tomado medidas de flexibilización de la demanda del uniforme cotidiano para las alumnas trans, – como se describe en el próximo apartado, y además una de las profesoras de Educación Física también ha tomado esta actitud en sus clases, pero no es una medida del departamento completo.

Como se relevó en las entrevistas a los actores expertos realizadas en la primera fase de esta investigación, este es un ámbito muy significativo de vulneración de derechos de los estudiantes LGTBI. En efecto, el uniforme es una de las formas más evidentes de normalización en el sistema educativo, y eso se torna particularmente problemático respecto de la diversidad sexual y de género. En el caso específico de este liceo, la revisión del reglamento de convivencia revela la importancia institucional que se le otorga a este aspecto. Este documento parte enumerando los deberes de las alumnas, y precisamente los primeros en señalarse son los relativos al uniforme y la presentación personal, partiendo por establecer que las estudiantes deben “[v]elar en toda circunstancia por el prestigio del liceo al cual representa ante la comunidad nacional”. Se describe largamente este aspecto, señalando que el uniforme oficial es el jumper o pantalón (de tela azul y recto), que debe usarse en todas las actividades escolares, y que el jumper *debe ser de largo moderado*. El uso de polera oficial y pantalón se permite sólo de forma “discrecional”. Respecto de la práctica de Educación Física se estipula el uso de “polera blanca, patas o short, zapatillas gruesas (azul, negra, gris, celeste o blanca), malla. La malla sólo durante el período que corresponde a gimnasia rítmica”. El uso de maquillaje, finalmente, debe ser moderado, y no se permiten aros colgantes, gargantillas, collares, especialmente los que no estén ubicados en el lóbulo de la oreja (PEI, s/f: 82). Se pudo constatar, de todos modos, que la aplicación de estas reglas era sumamente flexible al momento del trabajo de campo en varios de sus aspectos.

Las estudiantes consideran particularmente violenta la exigencia del uso de la malla, es, de hecho, una de las prácticas discriminatorias hacia las estudiantes LGTBI que surgen en el grupo focal cuando se les pide mencionar este tipo de situaciones. Otra forma de discriminación en el espacio de

Educación Física que advierten es la determinación de roles de género en las danzas folclóricas:

*“– No permiten bailar a personas del mismo género.*

*– En el baile de la cueca me han dicho que querían bailar una parte que es coqueta y les dijeron que las dos iban a bailar las dos la parte de mujer, y no se van a acercar. Van a bailar de lejitos” (Alumnas, grupo focal).*

Un último elemento que se menciona, asociado a la violencia simbólica, aunque aparece con menos sistematicidad, es la amenaza de algunas inspectoras hacia las alumnas, de contar a sus padres que tienen parejas lésbicas en la escuela, un elemento de continuidad con las prácticas de persecución y hostigamiento que se mencionaban anteriormente.

A pesar de que varias de estas situaciones descritas conciernen a la dimensión de la convivencia entre los diversos actores de la comunidad educativa, en la revisión de los documentos institucionales llama la atención el escaso espacio que se dedica a este aspecto. Por ejemplo, entre los principios del “marco filosófico-curricular” que se explicitan en el PEI prevalecen aquellos ligados a lo académico, en coherencia con el perfil institucional descrito en el apartado contextual.

Si bien no hay alusión explícita a situaciones de discriminación en estos documentos, se mencionan deberes de las alumnas que pueden asociarse indirectamente a ello: “12. Mantener una actitud de respeto: 12.a. Consigo misma, con sus pares, profesores, inspectoras y personal auxiliar. 12.b. En los actos cívicos y oficiales. 13. No agredir: 13.a. en forma física. 13.b. en forma oral y/o escrita” (PEI y normas de convivencia, s/f: 84). Por otra parte, aunque no hay identificación de procedimientos de resolución de conflictos, al describirse las funciones de cada actor de la comunidad escolar, se alude a los que tienen responsabilidades específicas al respecto. En este sentido, se repite entre las funciones de varios actores la de: “Propiciar relaciones armónicas entre los integrantes de las distintas unidades y con la comunidad educativa”, tarea que corresponde a la directora, jefe/a de UTP, orientación, docente de aula, jefatura de departamento, jefatura de curso, personal paradocente y auxiliar de inspección general (PEI y normas de convivencia, s/f: 59).

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que los documentos no necesariamente plasman la mirada de la dirección al momento de la realización del trabajo de campo, porque su elaboración fue anterior. La figura del “horario protegido”, implementada por la actual dirección, es un ejemplo de este desfase, pues revela una preocupación específica por generar espacios para la conversación, reflexión y capacitación en temas vinculados con la diversidad sexual y de género:

*“...en una semana siempre va a haber un horario que nosotros le llamamos ‘horario protegido’ y que nosotros modificamos... en vez de 45, 40 minutos, y nos queda un espacio, y ese espacio nosotros lo ofrecemos para el estudiantado o también para nosotros, los profes, entonces, por ejemplo, en ese espacio nosotros hacemos capacitaciones, en ese espacio las niñas hacen sus reuniones, a veces son de asambleas, de reflexiones, porque yo entiendo que todas esas actividades son actividades vitales para la escuela” (Directora, entrevista individual).*

Un último elemento relevante es la ausencia de consideración de la diversidad sexual y de género en el PEI, aunque sí hay una alusión a la mirada de género en un sentido amplio, a partir de una referencia al Marco de la Buena Enseñanza. En efecto, entre los objetivos generales del PEI se considera: “Establecer un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con las alumnas, incorporando positivamente las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas” (PEI y normas de convivencia, s/f: 14).

En concordancia entonces con lo observado en relación a las narrativas presentes en esta comunidad educativa, en las que prevalecían las de aceptación activa y comprensión, se advierte una percepción de ausencia de discriminación respecto del alumnado LGTBI en términos generales, aunque persisten en algunos actores de la escuela actitudes y acciones que pueden considerarse formas de violencia simbólica respecto de la diversidad sexual y de género. Esta percepción generalizada está a su vez muy vinculada con un panorama institucional muy activo en materia de prácticas destinadas a abordar estos temas, como se verá en el próximo apartado.

### 4.3 Prácticas

Este último apartado se ocupa de aquellas prácticas<sup>49</sup> vinculadas al tratamiento o abordaje de la diversidad sexual y de género que fue posible relevar en el establecimiento a partir del trabajo de campo. Para la organización de su presentación se consideran tres criterios: sus objetivos (de sensibilización, reconocimiento, reparación u otro), su modalidad de desarrollo (curricular o extra-curricular) y el tipo de actor que la implementa (individual, grupal e institucional). Lógicamente, cada una de las prácticas descritas puede clasificarse considerando los tres criterios. Sin embargo, para no ser redundantes, se privilegia la dimensión clasificatoria que resulta más relevante en cada caso.

#### 4.3.1 Prácticas implementadas según sus objetivos

De acuerdo con este criterio, se han relevado básicamente dos tipos de prácticas respecto específicamente de la diversidad sexual y de género: de sensibilización y de reconocimiento. Entre las **prácticas de sensibilización** emergieron dos intervenciones en el espacio educativo, ambas por iniciativa de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad, en la que como ya se comentó está presente también la directora. Una de estas intervenciones se organizó como forma de conmemorar el día de la población trans. Para ese acontecimiento, algunas de las alumnas llegaron esa jornada vestidas como varones. Puesto que desde la Secretaría han conformado este año una red con otros liceos del país, Senosex (Secundaries y Estudiantes por la Educación No Sexista), con la idea de compartir experiencias y articular fuerzas, esta intervención se desarrolló también en los otros establecimientos que forman parte de esta red, y en aquellos liceos masculinos algunos alumnos asistieron vestidos con jumper. La segunda intervención fue la instalación de letras de gran tamaño (aproximadamente un metro de altura y 50 centímetros de ancho) en el patio de ingreso al establecimiento, formando la sigla LGTBI H (por heterosexualidad, según explicó la directora), durante la semana de las alianzas.

Entre este tipo de prácticas, también se han desarrollado actividades de visibilización institucional de la diversidad sexual y de género:

<sup>49</sup> Se entiende por prácticas aquellas acciones que se realizan con cierta frecuencia y/o sistematicidad en la institución, sea que estén estipuladas explícitamente o bien tengan un carácter emergente.

*“Ayer hubo un desfile de vestuario con elementos reciclados y una niña salió con una bandera que identifica la diversidad sexual. Ellas están pidiendo un lugar dentro de su colegio el cual no se ha negado” (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Las **prácticas** observadas que por sus objetivos pueden considerarse **de reconocimiento** fueron fundamentalmente dos: la incorporación del lenguaje inclusivo a la dinámica institucional y el uso del nombre social de las estudiantes trans. La primera de estas medidas, como se ha visto, ha tenido una implementación progresiva y no exenta de tensiones. A pesar de ello, puede observarse que, con mayor o menor nivel de incorporación y aceptación, ya ha alcanzado a todos los actores de la comunidad educativa:

*“En un petitorio interno de las niñas ellas solicitaron que no se mencionara exclusivamente el término femenino, que haya un lenguaje más universal, que en las pruebas se obvian esos términos femeninos. Fue conversado dentro de la comunidad y fue asumido como tal, comprendido y criticado...” (Equipo directivo, entrevista grupal).*

El uso del nombre social en el caso de las estudiantes trans también se está implementado, con algunas resistencias y dificultades, como se vio. Esta es una medida contemplada en la circular ministerial específica, y es justamente uno de sus aspectos más valorados por los actores:

*“– Lo trabajamos en reuniones, pero yo creo que aquí específicamente lo más trascendental de la circular nos lleva a aceptar el nombre social, por ejemplo en el caso de Felipe, ahora por todos es llamado Felipe y ya no hay un cuestionamiento de que si yo quiero le digo Vanesa o le digo Felipe, la circular nos dice que hay que llamarlo por su nombre social y se acabó, y antes de la circular no sé si porque no se les había informado...” (Docentes, grupo focal).*

#### 4.3.2 *Prácticas implementadas según el actor que las desarrolla*

Este criterio clasificatorio para aproximarse a las prácticas permite advertir, en buena medida, el nivel de institucionalización de esas acciones desarrolladas. En este sentido, se observa que se trata principalmente de prácticas individuales y grupales, es decir, que para su realización dependen sobre todo de la voluntad de las personas, y por lo tanto corren el riesgo de desaparecer con mayor facilidad, en la medida que esas personas ya no pertenezcan a la institución.

Varias de las **prácticas individuales** que se pudo distinguir ya han sido comentadas en otros apartados de este informe: principalmente, se trata del apoyo directo de la directora a los procesos de transición en la identidad y expresión de género de las estudiantes trans, también el de algunos docentes, y los procesos de formación que estos actores han llevado a cabo para ese acompañamiento. Aparece también la iniciativa de una de las profesoras de Educación Física de flexibilizar el uso del uniforme requerido en esta asignatura para la gimnasia rítmica:

*“En expresión corporal históricamente se pide en el colegio una malla muy apretada con escote, rebaje y falda, independiente del baile que se está realizando. Y por estos mismos temas surgió la necesidad de permitirles a ciertos estudiantes que no se colocaran la falda ni la malla, porque no se sentían cómodos, y dentro de las modificaciones que yo hice desde hace un tiempo fue implementar en el baile la figura femenina y masculina. Y en el momento de representar utilizan el atuendo que les corresponde de hombre o mujer” (Docentes, grupo focal).*

Entre las **prácticas grupales** que surgieron en el relato de los actores entrevistados se pueden mencionar, por una parte, la conformación de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad, que como ya se relató, surgió a instancias de un petitorio de las alumnas, pero fue incorporando progresivamente a representantes de casi todos los estamentos de la comunidad educativa. De hecho, al momento de entrevistar a algunas de las estudiantes miembros, estaba constituida por 28 personas: alumnas de 7° de básica a 4° medio, profesores, apoderados y dirección. Los varios frentes de su trabajo también ya se han ido describiendo a lo largo del informe, y van desde apoyo directo a estudiantes que atraviesan procesos de cuestionamiento de su



subjetivación sexual o genérica, pasando por charlas de reflexión interna, hasta intervenciones de visibilización de la diversidad sexual y de género en la institución, y articulación con estudiantes de otras instituciones con el propósito de darle fuerza política a sus demandas.

La otra práctica grupal relevada es la conformación de un grupo de reflexión sobre los desafíos que supone para la acción pedagógica la diversidad sexual y de género, y del que forman parte varios docentes, de modo voluntario, junto a la directora. Este grupo se reúne periódicamente para compartir estas reflexiones a partir de un proceso de escritura de las experiencias personales respecto del tema, que se planea publicar en los próximos meses:

*“...nos fuimos dando cuenta que lo que nosotros necesitábamos era generar un espacio de diálogo, entonces, se nos ocurrió hacer unos conversatorios pero íntimos, (...) algo que permita que todos hablen, que yo pueda escuchar al otro y que me escuche a mí también, en mi experiencia, entonces decidimos que íbamos a registrar esos conversatorios, y luego fuimos un poco más allá y dijimos ‘ya, hagamos una narrativa docente’, y entonces la invitación, que partió hace ya un poco más de un año, era ‘nos juntamos a tal hora a conversar y a narrar’ (...) Entonces nos dimos cuenta de que había que hacer ese espacio y validar esos miedos, no en términos de hacerlos reales, sino que validarlos como algo que nos sucede y, como nos sucede, poder trabajarlos y poder ver para dónde podíamos cambiar, entonces ya llevamos todo este año trabajando en las narrativas” (Directora, entrevista individual).*

Finalmente, entre las **prácticas institucionales** que se encontraron en el liceo aparece en primer lugar la difusión y discusión de la circular LGTBI, una acción que es significativa porque se ha constado que en otros establecimientos se la desconoce:

*“asumir el documento y las reglamentaciones LGTBI, eso es explícito, o sea, yo les repartí a mis colegas en cuanto apareció el reglamento, en cuanto apareció esa normativa se las mandé a todos, todo el colegio tiene esa normativa en sus correos, todos. Hemos trabajado además con los estamentos” (Directora, entrevista individual).*

Y, en efecto, pudo corroborarse entre los otros actores de la comunidad educativa que conocían la reglamentación, y que se habían generado instancias de discusión sobre la normativa.

En términos de protocolización de modos de actuación frente a temas vinculados con la diversidad sexual y de género, se ha comentado ya que existe un procedimiento claro, aunque no necesariamente formalizado, sobre lo que debe hacerse y a quién debe recurrirse, y esa claridad se verificó desde la directora hasta los asistentes.

*“Lo primero, que va más allá del género o la identidad sexual, si hay alguna situación de riesgo o no. Si la niña tiene problemas en el género y está con idea suicida se llama al apoderado, no se toma el otro tema, pero primero ver si hay alguna situación de riesgo, despejar situaciones de riesgo, si no es así, eso se va trabajando con el estudiante. Bajo ningún aspecto se le va a informar al papá de alguna situación si el estudiante no está de acuerdo, porque es un proceso personal. Cada uno sabe cuándo quiere salir o cuándo no quiere salir. Lo que sí, poder brindarle todo el espacio, el apoyo, para que puedan ir lidiando con esto, para que lo puedan abrir” (Equipo psicosocial, entrevista grupal).*

El apoyo psicológico, como se observa, es parte decisiva del modo de abordaje institucional del tema:

*“A las niñas se les apoyó psicológicamente, hubo una acogida a los padres, ese tipo de cosas. De hecho, se les apoya mucho a las niñas en términos psicológicos, porque nos hemos dado cuenta de que la gran mayoría de las problemáticas emocionales más graves, en realidad las que se profundizan más son las que tienen que ver con LGTBI” (Directora, entrevista individual).*

También se ha avanzado, y en ese caso sí se ha formalizado y difundido, un protocolo sobre cómo se debe actuar ante situaciones de abuso en el espacio escolar, no sólo vinculados con la diversidad sexual y de género: “hicimos una cartilla reducida de los pasos y eso está pegado en cada uno de los cursos, para ver dónde tenían que denunciar, por ejemplo, ante un abuso o algo así” (Directora, entrevista individual).

Por último, entre las prácticas institucionales que se han ido estableciendo aparece la flexibilización en el uso del uniforme del establecimiento, una medida también estipulada por la circular, que señala que “[e]l niño, niña o estudiante tendrá el derecho de utilizar el uniforme, ropa deportiva y/o accesorios que considere más adecuado a su identidad de género, independiente de la situación legal en que se encuentre”: “Respecto del uso del uniforme, él [Felipe] usa pantalón, él viene con uniforme semi-formal en azules, en tonos azules. Ningún problema” (Directora, entrevista individual).

#### *4.3.3 Prácticas implementadas según su modalidad*

Si lo que se considera en el análisis es la modalidad que adoptan las prácticas implementadas, se observa que se ha avanzado bastante más en las actividades extracurriculares que en las curriculares. Entre las primeras, es decir, las **prácticas extracurriculares**, surge de lo relevado a partir del trabajo de campo que se han realizado charlas y talleres tanto con actores internos como externos, en este último caso, principalmente organizaciones de la sociedad civil o del ámbito académico, además de organismos del gobierno local. En particular, se mencionaron la organización Todo Mejora, que realizó una charla para los docentes; la OPD y la Oficina de Diversidad de la municipalidad, con charlas sobre la ley antidiscriminación, más conocida como Ley Zamudio (N° 20.609, 2012). También se alude a un curso que están brindando académicos de la Universidad de Chile, contratados por la Corporación municipal, y abordando estos temas:

*“...cuáles son las formas de implementar un trabajo mucho más en la línea de aceptando la diversidad, o en qué aspectos nosotros veíamos que no había esta disposición. Por ejemplo en educación física, que tenían que tener falda cuando aprendieran el folclore, y eso se ha ido modificando, pero reconocer en qué aspectos habíamos tenido un trato, una forma de enfrentar” (Equipo directivo, entrevista grupal).*

De todas formas, se señala que la participación en estas actividades es voluntaria, y en general aquellos docentes que tienen actitudes homofóbicas, o más resistentes respecto de la aceptación de la diversidad sexual y de género, son los que menos participan.

Las charlas y talleres internos son organizados sobre todo desde la Secretaría, aunque no únicamente:

*“...cada 2 o 3 meses hacemos una semana de la diversidad, del género y la sexualidad, entonces ahí tenemos conversatorios, ahí es como un apretón, hay cosas mucho más intensas, hay conversatorios, hay trabajos de charlas, de cuidados, a veces de reflexión simplemente, de conversar, traemos académicos, distintas cosas” (Directora, entrevista individual).*

Las **prácticas curriculares** se materializan de dos maneras según se pudo observar: en abordajes circunstanciales y en tratamiento sistemático de temas vinculados a la diversidad sexual y de género en materias del currículo. En ambos casos, se trata de iniciativas de los docentes más cercanos a estos temas. Entre las actividades no sistemáticas se señaló:

*“...lo que existe en la actualidad, lo estuvimos conversando el otro día en los grupos de trabajo, a raíz que estamos haciendo un taller de sexismo [se refiere a la capacitación que realiza el equipo de la Universidad de Chile]... A la conclusión que llegamos es que de acuerdo al interés, motivación, criterio de cada profesor, se van acordando diferentes acciones, actividades donde se trabaja el tema de género, pero este tipo de*

*acciones no se encuentran sistematizadas, o no tienen un lineamiento común que pueda surgir desde una jefatura, sino que depende de las individualidades” (Equipo directivo, entrevista grupal).*

En tanto, entre las aproximaciones más sistemáticas se mencionó el taller opcional de Formación para la Vida, que es el que toma la mayor parte del alumnado, el de Formación Ciudadana –en el que se ha trabajado el tema de los derechos humanos, y específicamente el derecho a la diversidad– además de Filosofía –proponiendo temas de género e ideas feministas para trabajar las controversias éticas a partir de la argumentación– e Inglés. En todos los casos, se trata de abordar temas vinculados a la diversidad sexual y de género vinculándolos a otros contenidos contemplados en el currículo:

*“Nosotros... lo incorporamos en una unidad de 3º medio, y en forma personal trabajé mi portafolio docente con esa temática. Bueno, de la experiencia que tuvimos, desde mi perspectiva tuvo una muy buena acogida, la motivación incrementó cualquier cantidad, específicamente con el curso que me evalué. Ellos hicieron afiches que tienen que ver con estas temáticas. Estoy viendo cómo promoverlo y que los estudiantes puedan saber, porque son noticias chilenas, son dos casos de unión civil de pareja y la ley de aborto, a raíz de esos dos temas que incorporamos la temática en la unidad, las estudiantes trabajaron todos los contenidos, vocabulario temático, todos los elementos morfosintácticos, etc., lecturas comprensivas. Daniela también vio una parte de igualdad de género” (Docentes, profesora de Inglés, grupo focal).*

Por último, es importante considerar que desde la dirección existía el convencimiento de la necesidad de transversalizar el abordaje de estos temas.

En términos generales, si bien se observa cierto nivel de institucionalización de las prácticas en términos de intensidad y frecuencia, y de voluntades de actores con capacidad decisoria, lo cierto es que buena parte de ellas depende de voluntades y miradas personales sobre estos temas más que de protocolos, directrices u orientaciones formalizadas, de modo que su existencia y persistencia tienen un nivel importante de debilidad. De todos

modos, es preciso reconocer que ese nivel de cristalización institucional excede en muchos aspectos las posibilidades decisorias de los actores de la comunidad educativa.

## 5. SÍNTESIS DEL CASO

En resumen, el análisis muestra un caso en general positivo y favorable de abordaje de la diversidad sexual y de género en el espacio escolar, en el que el rol de algunos actores institucionales tiene una importancia decisiva: un estudiante trans que logra darle visibilidad institucional a esta diversidad –apoyado por su entorno familiar y sus compañeras de curso–, un grupo de estudiantes organizadas para levantar demandas en torno a la diversidad sexual y de género, y una directora abierta y receptiva a esa situación, que la encauza transformándola en una línea de orientación institucional. Esta confluencia de factores abre paso a una actividad intensa en relación al tema en la institución, en la que participan numerosos actores, tanto internos como externos. Este derrotero se traduce además en una **significativa coherencia entre una preeminencia de narrativas de aceptación activa y comprensión sobre la diversidad sexual y de género entre los actores entrevistados**, una percepción bastante coincidente de ausencia de discriminación, y el desarrollo de numerosas prácticas en torno a estos temas.

De todas maneras, persisten en la comunidad educativa actores que se posicionan desde narrativas de aceptación pasiva y tolerancia respecto de la diversidad sexual y de género, e incluso resistentes e implícitamente homofóbicas, lo que tiene un correlato en algunas experiencias de violencia simbólica. Esto, sumado al hecho que gran parte de las prácticas que se han estado desarrollando dependen de manera importante de miradas y voluntades personales, ponen en primer plano el hecho que los cambios socioculturales emprendidos con el proceso descrito dependen en buena medida de la continuidad de esas presencias y decisiones, al menos en esta primera etapa.



# Anexo Caso 7

## Hoja de registro – Perfil de Actores entrevistados

| Integrantes                 | Instrumento           | N° de asistentes | Perfiles etarios    | Género                    | Perfiles profesionales / nivel estudiantes                                                              | Fecha      | Lugar                      |
|-----------------------------|-----------------------|------------------|---------------------|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------|
| Directora                   | Entrevista individual | 1                | 54 años             | Mujer                     | Directora, Profesora de historia                                                                        | 23/10/2017 | Oficina de dirección       |
| Equipo directivo            | Entrevista grupal     | 4                | 40 a 55 años aprox. | Mujeres                   | Orientadora, profesora de religión, profesora de educación física, profesora de lenguaje y comunicación | 24/10/2017 | Oficina de dirección       |
| Equipo psicosocial          | Entrevista grupal     | 3                | 25 a 40 años        | Mujeres                   | Psicóloga educacional, trabajadora social, psicóloga                                                    | 24/10/2017 | Oficina equipo psicosocial |
| Asistentes de la educación  | Entrevista grupal     | 4                | 25 a 55 aprox.      | Mujeres                   | Tres asistentes de la educación y una técnica en enfermería                                             | 24/10/2017 | Oficina de dirección       |
| Estudiantes                 | Grupo focal           | 6                | 14 a 16 años        | Mujeres y trans           | 2° y 3° medio                                                                                           | 24/10/2017 | Sala de música             |
| Profesores                  | Grupo focal           | 5                | 25 a 50 aprox.      | Cuatro mujeres y un varón | Profesoras de inglés, educación física, lengua y filosofía                                              | 25/10/2017 | Sala de música             |
| Estudiante LGBTI            | Entrevista individual | 1                | 14 a 15 años        | Trans                     | 2° año de media                                                                                         | 2/11/2017  | Oficina de dirección       |
| Apoderada experiencia LGTBI | Entrevista individual | 1                | 35 a 40 años        | Mujer                     | Profesora de arte                                                                                       | 3/11/2017  | Café cercano a la escuela  |
| Apoderados                  | Grupo focal           | 7                | 35 a 55 años        | 5 Mujeres<br>2 Varones    | Estudios de nivel medio y profesionales, algunos miembros del centro de padres                          | 9/11/2017  | Centro de padres           |



## Documentos institucionales

**Unidad Educativa Liceo [Caso 7] (s/f), “Normas de convivencia”, [en línea],**  
sitio web del MIME, MINEDUC.

**Unidad Educativa Liceo [Caso 7] (s/f), “Proyecto Educativo Institucional”,**  
[en línea], sitio web del MIME, MINEDUC.

**Unidad Técnico-Pedagógica Liceo [Caso 7] (s/f), “Reglamento de Evalua-  
ción y Promoción Escolar”, [en línea], sitio web del MIME, MINEDUC.**

## INFORME DEL CASO 8

### LICEO MUNICIPAL POLIVALENTE MIXTO DE LA REGIÓN DE BÍO BÍO

#### *Proyecto*

*“Narrativas, prácticas y experiencias en torno  
a la identidad LGBTI en contextos educativos”*

Investigador Asistente: Pablo Astudillo

Coordinadora responsable: M. Beatriz Fernández

## 1. INTRODUCCIÓN<sup>50</sup>

El presente informe presenta los resultados de uno de los casos que forman parte de la muestra considerada en el estudio “Narrativas, prácticas y experiencias en torno a la identidad LGBTI en contextos educativos”, que busca describir y analizar discursos –entendidos como narrativas, prácticas y experiencias– generados en relación a las identidades LGBTI que se vivencian en los establecimientos educacionales del país, con el propósito de sustentar y fortalecer el desarrollo de políticas educativas de inclusión de la diversidad sexual y de género.

El caso que se presenta en este informe corresponde a un liceo polivalente municipal mixto de la región del Biobío que se caracteriza por presentar una “buena práctica” en materia de inclusión de la diversidad sexual. El acceso a este establecimiento fue facilitado por el Ministerio de Educación

<sup>50</sup> Los nombres utilizados en este informe han sido cambiados para proteger la confidencialidad de los participantes de la investigación.

a propósito de esta evidencia. Dicha práctica, consistente en el acompañamiento de la transición de género de una estudiante durante los últimos cuatro años, fue presentada como una buena práctica de salud mental en una instancia de carácter regional.

En este sentido, el aporte específico del caso en el marco de la muestra reside fundamentalmente en dos aspectos: primero, el establecimiento cuenta con una práctica de acompañamiento a la transición de una estudiante transgénero que es valorada por la comunidad educativa y que es descrita como una forma de dar respuesta a las necesidades de un individuo y a la vez como una forma de adaptación a las nuevas exigencias culturales. Segundo, su ubicación en un contexto rural, alejado de las grandes áreas metropolitanas del país, hace que el establecimiento tenga un acceso limitado a redes de apoyo en términos de capacitación o intervención en relación a las identidades LGBTI, por lo que la respuesta organizacional a la transición de la estudiante representa una expresión de la iniciativa y el sentido común de los diferentes actores escolares.

Este informe describe los aspectos metodológicos de este estudio de caso y entrega información contextual sobre la institución educativa que fue escenario de este trabajo. La tercera parte del documento se centra en el análisis de los resultados, que está organizado en tres apartados: narrativas, experiencias y prácticas sobre diversidad sexual y de género en este liceo. Finalmente, se propone una síntesis del caso y se adjunta un anexo con componentes del trabajo de campo.

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

La selección de este establecimiento se basa en que dentro de los perfiles de casos propuestos en el proyecto original interesaba conocer la realidad de un establecimiento municipal de un sector rural del país. Como se menciona anteriormente, este caso se incluyó en el estudio por petición directa del Ministerio de Educación. Conforme aquello, la directora del proyecto envió una carta formal a la directora del establecimiento, firmada por el director de la unidad de Inclusión y Participación Ciudadana del MINEDUC. Luego, la coordinadora central del caso le explicó a la directora los detalles del estudio, los protocolos éticos involucrados y los plazos de implementación. El investigador en terreno coordinó a distancia los aspectos prácticos del levantamiento de información y desarrolló luego las acciones de recogida de información comprometidas. Antes de la primera entrevista se explicó a la directora el marco, objetivos y alcances del estudio, además de

describir las actividades que implicaba la realización de la investigación en el liceo. Asimismo, se hizo el compromiso de compartir el informe del caso y mantener informado al equipo directivo del establecimiento sobre el proceso y los resultados de la investigación, resguardando la confidencialidad y anonimato de los participantes, aspecto que por otra parte se explicitó a cada miembro de la comunidad educativa que participó de entrevistas y grupos focales, al momento de gestionar la firma de los consentimientos informados, previo a la aplicación de cada instrumento.

Es importante destacar que a través de todo este proceso, la directora del establecimiento brindó su colaboración permanente, pudiendo calendarizarse las actividades de recogida de datos en un plazo relativamente breve. No obstante aquello, y en atención al calendario de actividades del establecimiento delimitado por su funcionamiento como local de votación para las elecciones presidenciales del 19 de noviembre, las entrevistas debieron programarse en dos ocasiones distintas: la primera de ellas durante los días 13 y 14 de noviembre, y la segunda, el día 22 de ese mismo mes.

Para la realización de este informe se recogió información a través de:

- 4 entrevistas individuales con:
  - la directora del establecimiento,
  - una estudiante transgénero,
  - apoderado de estudiante transgénero
  - el inspector general del liceo (actor clave)
- 5 entrevistas grupales con:
  - el equipo directivo,
  - la dupla psicosocial,
  - asistentes de la educación (auxiliares, inspectores)
  - apoderados
  - docentes.
- 1 grupo focal:
  - estudiantes

En total se entrevistó a 30 personas en los lugares habilitados por el establecimiento, los que incluyeron oficinas (de dirección, inspectoría y la psicóloga), biblioteca y una sala de clases. En todos los casos se les entregó un con-

sentimiento informado a los entrevistados, explicitando que sus opiniones serían tratadas de modo confidencial y que el tratamiento de la información sería anónimo. En ningún caso hubo resistencia a firmar dicho documento. Para el caso del equipo directivo, la reunión se sostuvo sin presencia de la directora, para asegurar un intercambio más libre de opiniones. Asimismo, cabe señalar que se seleccionó al inspector como actor clave puesto que fue sugerido por la directora ya que el mismo es el encargado de regular la convivencia dentro del establecimiento, criterio que se refrendó al saber que el inspector era también el administrador del internado anexo al liceo, lugar en el que reside la estudiante transgénero.

Por otro lado, el estudio contempló además observaciones no participantes en recreos y durante los tiempos de espera entre entrevistas del investigador, siendo registradas como notas de campo. Se revisaron además los siguientes documentos institucionales: Proyecto Educativo Institucional, Plan de Apoyo a la Inclusión, Plan de Formación Ciudadana y Plan de Formación en Sexualidad, Afectividad y Género.

Cabe señalar que no hubo inconvenientes en la comprensión de las pautas de entrevistas y grupos focales, lo que permitió mantener una conversación fluida y recoger sin grandes dificultades la información requerida por el estudio. Los entrevistados mostraron todo el tiempo una buena disposición a conversar y compartir sus experiencias, lo cual facilitó la labor del investigador. Sin embargo, es importante consignar que dadas las condiciones de infraestructura del establecimiento, el desarrollo de las técnicas contempladas no estuvo exento de problemas: la mayor parte de las veces las conversaciones eran interrumpidas por ruidos externos o por la entrada de otras personas ajenas a las entrevistas (especialmente cuando tenían lugar en la biblioteca del liceo). Al mismo tiempo, en el caso de las técnicas grupales estas tenían que ser a priori limitadas en tiempo (nunca más de 60 minutos) pues las salas debían luego ocuparse para otras actividades. La falta de espacios apropiados influyó en la fluidez de los intercambios, pero no afectó la privacidad de las conversaciones. En este mismo sentido, el olvido del personal del establecimiento de contactar a los apoderados y a la estudiante transgénero para el día convenido de la entrevista influyó en que la entrevista con ellas se realizara finalmente en menor tiempo al inicialmente contemplado.

Es relevante también señalar que las reflexiones de los y las entrevistadas expresadas en las entrevistas pudieron estar un poco sesgadas porque, al realizar la convocatoria al estudio, la directora comunicó que el establecimiento fue escogido por sus “buenas prácticas de inclusión”. No obstante las pautas de entrevistas se focalizaron en indagar además sobre otros

aspectos, este tipo de discurso pudo predisponer cierta deseabilidad en las respuestas, aunque como se verá más adelante, la invisibilidad de otras problemáticas en relación a la diversidad sexual y de género no es explicada solamente por este factor.

Finalmente, la información recopilada fue analizada utilizando el programa Atlas ti. con un árbol de códigos predefinido, el cual fue complementado con categorías emergentes. Se privilegió de esta manera una descripción de los posibles alineamientos y tensiones entre los tres componentes principales del estudio (narrativas, prácticas y experiencias), buscando al mismo tiempo proveer información que pudiera ser comparable con los restantes casos de estudio. El estudio contempló además el registro de observaciones y la revisión de documentos institucionales, los que fueron analizados utilizando una matriz de vaciado de información que se adjunta en el anexo de este informe.

### 3. CONTEXTO DEL CASO

El caso observado corresponde a un Liceo Polivalente ubicado en la Región del Biobío. El liceo fue fundado el año 1978, como un establecimiento para estudiantes de ambos sexos, y como el primer liceo de enseñanza media de la comuna. Producto de un gran incendio el año 1993, el liceo es reconstruido en su ubicación actual, complementándose en el año 2003 con un internado para 80 personas que permite acoger especialmente a los estudiantes provenientes de los sectores rurales que rodean al pueblo (hoy dicho internado es ocupado solo por 24 estudiantes). El liceo tiene un IVE del 94% (Directora, entrevista individual).

El liceo funciona en dos jornadas (mañana y tarde) atendiendo a 550 estudiantes de primero a cuarto año medio. Siendo inicialmente un establecimiento científico-humanista, desde el año 2005 el establecimiento ofrece cuatro especialidades técnicas: electrónica, electricidad, atención de párvulos, y administración. La institución cuenta con alrededor de 70 docentes y asistentes de educación. El cuerpo directivo está compuesto por siete personas (directora, inspector general, dos profesiones UTP, una coordinación de especialidades técnicas, una coordinadora de opción laboral, una orientadora). El inspector general del liceo es a la vez el administrador del internado.

El establecimiento cuenta con dos programas importantes que apoyan el desarrollo académico de los estudiantes: el programa de integración escolar (PIE) para estudiantes con necesidades educativas especiales y el programa de acompañamiento y acceso a la educación superior (PACE). Existe una du-

pla psicosocial que realiza el seguimiento de estudiantes y canaliza apoyos en materia de salud como también de recursos materiales. La directora del establecimiento también se muestra activa en relación a este último punto.

El acompañamiento brindado a la transición de una estudiante transgénero que acaba de egresar de cuarto medio, y que a contar del año 2015 pudo empezar a participar de las actividades del establecimiento y utilizar el uniforme de manera consistente con su identificación de género, constituye un elemento relevante para el objetivo del estudio. De hecho, el discurso de todos los actores entrevistados se articula en torno a esta experiencia en particular, invisibilizando otras tensiones presentes en el establecimiento relacionadas con la diversidad sexual y la expresión de género.

Es importante consignar que las cuestiones relativas a sexualidad son abordadas principalmente mediante charlas y la gestión de un “espacio amigable”, donde los estudiantes pueden hacer consultas sobre salud sexual de manera confidencial con una matrona. Cuestiones relativas a diversidad sexual no son trabajadas en este espacio.

## 4. ANÁLISIS DEL CASO

A continuación se describe el contexto en el que se desarrolló el caso y el análisis descriptivo sobre las narrativas, prácticas y experiencias en torno a personas LGTBI en establecimientos escolares. Los resultados del análisis del caso se presentan organizados en tres categorías alineadas con los objetivos centrales del estudio: narrativas, prácticas y experiencias sobre la temática LGTBI en el establecimiento. El análisis presentado se enfoca principalmente en las entrevistas y grupos focales realizados, ya que los documentos institucionales, a pesar de promover la inclusión y diversidad, cuentan con una sola alusión explícita a temas de diversidad de género y sexual (Plan de formación en sexualidad, afectividad y género, s/f). No obstante, otras evidencias de los documentos son utilizadas para contextualizar algunos de los puntos centrales que se identifican a continuación.

### 4.1 *Narrativas*

En esta sección se analizan las narrativas presentes en el establecimiento sobre identidad de género, orientación sexual y diversidad en el sentido amplio. Se entenderá por narrativa las concepciones, visiones, opiniones e ideas subyacentes asociados a estos conceptos y la manera como estas



se articulan discursivamente, dando cuenta de las normas sociales en torno a esta materia.

#### *4.1.1 Narrativas sobre género*

En relación con el género, las narrativas siguen *estabilizadas en un sistema binario* que asigna determinados comportamientos a cada sexo. En otras palabras, en relación con el género los contenidos de lo que es propiamente masculino y femenino siguen un esquema tradicional que asigna estas expectativas a hombres y mujeres respectivamente. Es ilustrativo en este sentido la constante referencia que se hace respecto a la estudiante trans de la comunidad (el caso que sintetiza todo el discurso integrador de la comunidad) de quien se destaca permanentemente lo “indistinguible” que es entre sus compañeras. Incluso se destaca su feminidad en comparación a otras estudiantes, siendo definida esta cualidad en virtud de los modos con que la estudiante gestiona su apariencia y comportamiento. La directora se refiere a ella como alguien a quien le gusta vestirse bonito, “como princesa”. La directora señala que la intervención de una psicóloga en relación a la transición de la estudiante y la difusión de la circular del Ministerio de Educación ayudaron a socializar determinados contenidos que cuestionan el binarismo propio del sistema sexo-género. Sin embargo, la mayoría de los miembros de la comunidad educativa no visualiza expresiones de género fuera de este marco hombre/mujer = masculino/femenino.

*“No es por tomar a la persona que está aquí en el colegio pero ella es mucho más femenina que muchas mujeres que hay aquí en el colegio. // Increíble pero cierto. // Uno observa desde afuera porque no está ahí, no comparte con ella aquí en el colegio, nosotros compartimos como directiva [de padres], pero uno la ve y ve a otras niñas y ella es mucho más femenina, mucho más delicada para su actuar, para bailar, para comportarse, que otras señoritas que hay aquí en la escuela, si tienen que pelear ellas pelean aquí, ella no, ella es más femenina, entonces eso a uno le llama la atención. // Tiene toda la razón porque les da una lección de femineidad a las mujeres, y eso es lo extraño porque de repente uno se da cuenta, actitudes amachadas,*

*que tienen ciertos rasgos de hombre, poco femenina, ella no, es un caso aparte y yo diría junto con algunas otras chicas que son cien por ciento mujeres dan ejemplos de ser femeninas al cien por ciento”.* (Apoderados, entrevista grupal).

Más adelante estos mismos apoderados relacionarán lo femenino con “pintarse los labios, cuidarse el pelo y el cutis” cuestión que no todas las estudiantes hacen (de ahí lo amachadas). Por otra parte, la actitud masculina es referida en relación con la caballerosidad: “en estos momentos se malentende ser hombre, ser masculino, en andar a golpes, andar a garabato limpio, hay casos acá en el colegio, si los hay, pero la gran mayoría de los chiquillos son bastante medidos en ese aspecto, denotan su masculinidad, con su buen comportamiento, con su respeto, con su relación con sus colegas mujeres”. (Apoderados, entrevista grupal).

La estabilidad de las categorías asociadas al género –que debe corresponderse con una corporalidad determinada– se demuestra también en el comentario que reportan los estudiantes en relación con la apariencia de la estudiante trans y aquello que la “delató” durante un baile donde se presentó como mujer: “[ella tenía] una rosita que le llegaba hasta aquí y tenía como un bikini para arriba, entonces se le notaba [el pene] cuando se agachaba y cosas así po. Entonces se dieron cuenta de eso y hicieron el comentario y claramente si le hubieran dicho a ella se iba a sentir mal, porque a nadie le gustaría que le dijeren eso, sobre todo ahí”. (Estudiantes, grupo focal).

En este caso, el reconocimiento de que se “hacen comentarios que podrían hacerla sentir mal” implica necesariamente que las categorías propias del sistema sexo-género suponen cierta norma que la estudiante trans no estaría cumpliendo. Si se problematizara la naturaleza social de tales categorías por parte de los estudiantes, la visibilidad del pene no sería motivo de comentario. Ahora bien, este relato muestra en todo caso que existe una predisposición de respeto hacia la estudiante, pues señalan que no corresponde “hacerla sentir mal” por la razón descrita.

En otro orden de cosas, el análisis señala la **marcada importancia que adquiere la directora del establecimiento en el trabajo realizado en torno a la transición de la estudiante**. Desde este punto de vista su narrativa sobre aquello impregna también a otros actores. La directora, por ejemplo, refiere al liceo como un espacio protector, a diferencia del mundo social discriminador de afuera. Esta percepción es compartida también por otros actores.

Luego, al ser consultada sobre este tema, ella señala que la protección ofrecida “obedece al sentido común” y al hecho que su carrera profesional fue marcada profundamente por el suicidio de otro estudiante años atrás, sin identificar el motivo de tal acto. Queriendo evitar a toda costa una nueva situación de este tipo, ella relata que lo importante no son las normas sino “que ella salga adelante, que esté viva y que sea feliz”. (Directora, entrevista individual), alineándose también con el apoyo que la familia entrega a la alumna. Esta apelación al sentido común, luego, le permite aceptar las peticiones de la estudiante para expresar su identidad de género conforme a su voluntad. Esto redundará en la flexibilización del uniforme, la promoción de su nombre social y la aceptación que ella participara en el desfile anual junto a sus compañeras. Sin embargo, todas estas decisiones fueron tomadas antes de la socialización de la circular del ministerio de Educación, lo que le significó en un primer minuto problemas con la encargada de género de la oficina provincial de educación. La posterior consulta que dicha profesional realiza al Ministerio significó luego el ofrecimiento de una disculpa hacia la directora, así como la validación de su actuar.

Esta última situación de algún modo ilustra una tensión normativa que atraviesa las narrativas sobre género, pero también sobre diversidad sexual. Los relatos de varios de los entrevistados insisten que los adultos, a diferencia de los estudiantes, son más apegados a las normas escritas y a las costumbres sociales tradicionales, reconociendo su distancia con las actitudes que actualmente muestran los adolescentes. Vale la pena destacar en este caso la mención explícita que se hace durante la entrevista grupal a los apoderados a las tensiones que estas nuevas normas legales y sociales suponen para algunas personas:

*“si uno lo analiza desde un punto de vista estrictamente biológico, existimos dos sexos desde un principio, mujer y hombre, se sabe que la procreación es entre una mujer y un hombre, ahora no es factible que dos hombres o dos mujeres vayan a procrear, entonces donde está este asunto, es algo que está saliendo totalmente de las reglas normales de lo que es la naturaleza humana, yo pertenezco también a la iglesia católica, soy ministro de la iglesia católica y si me causa ese rechazo por dos motivos básicamente, salirse de lo normal y entrar a*

*la parte que es, que uno lo tiene que aceptar porque una ley lo obliga a aceptarlo”. (Apoderados, entrevista grupal).*

Aunque el extracto identifica explícitamente la palabra rechazo, esta será la única oportunidad que esta palabra se utilice en todas las entrevistas desarrolladas, predominando distintas formas de aceptación pasiva de la situación. Cabe recordar que estos son los mismos apoderados que, al igual que otros adultos, destacan lo femenina que es la estudiante trans y que agradecen que el cambio haya sido gradual, porque esto garantiza que la aceptación de la misma no fue una imposición sino algo que se pudo dar “naturalmente”.

#### *4.1.2 Narrativas sobre orientación sexual*

Los entrevistados insisten en que existe una *aceptación explícita respecto a la orientación sexual* de aquellos estudiantes que no se identifican dentro de la categoría heterosexual. La aceptación de la estudiante trans y el cambio que muestran los adolescentes respecto de este tema serían evidencia fundamental de aquello. En cierta medida esto evidencia que no existe una total claridad en la diferencia entre género y orientación sexual. Independientemente de aquello, llama la atención que en repetidas oportunidades los adultos consultados –al menos en instancias grupales– señalan que no hay estudiantes gays o lesbianas en el liceo, “que no les ha tocado” ver este tipo de situaciones en el último tiempo. De alguna forma esto refuerza la idea que las narrativas sobre orientación sexual –así como las de género que vimos anteriormente– se articulan más bien en relación con la casuística antes que con la reflexión sobre las condiciones sociales que permiten la visibilidad o invisibilidad de ciertos fenómenos.

Esto es importante porque la “inexistencia de casos”, coexiste con otras narrativas en torno a la orientación sexual, que visibiliza contenidos en relación con sexualidades no heterosexuales. Por una parte, los y las estudiantes identifican que un uso peyorativo de palabras asociadas con la homosexualidad, sea para denostar comportamientos considerados poco masculinos o para molestar a otros. Esto se ilustra en un comentario de una estudiante en un grupo focal, que señala que un hombre se declare de modo romántico a una mujer es sinónimo de ser “mariquita”. También se evidencia cuando se molesta a otro de manera aparentemente inofensiva, por ejemplo, bromear con que “ahí viene tu polola”, con relación a la estudiante trans o con relación a algún amigo del estudiante molestado. Por otra parte, tanto las y los profesores como así también la dupla psicosocial se refieren a la orien-

tación sexual homosexual en términos de conductas “inesperadas” o “fuera de la norma” para referirse a algunos estudiantes independientemente de si han “asumido” o no su orientación sexual. La siguiente cita es ilustrativa al respecto:

*“(...) uno no ve las niñas de la mano como en otros colegios o los niños, ahora tenemos el caso de Andrea, como dices tú se nos va pero puede que el otro año se presente otra, casos que se observan y que están bajo perfil o que los niños no se han reconocido ni asumido tampoco, pero uno ve que tienen [una] tendencia o [una] forma de actuar // Y las niñas igual po, uno ve, se transparenta que van pa ese lado pero // Pero no son evidentes, no se muestran. // Claro uno capta // Ciertos gestos”. (Docentes, grupo focal).*

Llama la atención nuevamente la mención a “aquí esto no se ve” o a “que esto pasa en otros colegios”. No obstante aquello, esta afirmación convive con formas de detectar a los estudiantes que podrían ser homosexuales y que podrían requerir apoyo desde el establecimiento. Podría señalarse en tal caso que la narrativa implica una aceptación de la diferencia pero sin que se tematice el modo cómo la norma ha sido construida. Así, en algunos casos, estas “detecciones” conllevan una entrevista con la orientadora del colegio, especialmente si es que la conducta del estudiante genera algún grado de tensión en los espacios públicos de la escuela. Por ejemplo, los estudiantes relatan que a veces si se los ve deprimidos se les invita a conversar, y los inspectores relatan el caso de una estudiante que también tuvo que hablar con la orientadora porque era “demasiado efusiva” con sus compañeras. Luego de la conversación aquella estudiante se comportó más recatadamente al tiempo que se aclaró que no era lesbiana sino solo efusiva. También el inspector general consigna el caso de un estudiante que fue molestado por otros dos compañeros durante un tiempo debido a que era afeminado. En una conversación con los agresores el inspector indicó que el estudiante molestado se comportaba así porque era Asperguer, lo cual hizo que los primeros luego se disculparan con él.

Ahora bien, en ninguno de los dos últimos casos se problematizó la narrativa respecto a la orientación sexual: no queda claro si se acepta activamente la diferencia ni se problematizan los supuestos que asignan una identidad determinada en razón de criterios de correspondencia sexo-género.

#### 4.1.3. Narrativas sobre diversidad

En relación con las narrativas sobre *diversidad*, encontramos mención de ella dentro del cuerpo normativo escrito del establecimiento. El documento que hacen alusión explícitamente a este concepto corresponde al Plan de Formación Ciudadana cuyo objetivo e) señala “fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país”. Ningún otro documento utiliza la palabra *diversidad* en su formulación. Fuera de este documento o marco, el liceo se caracteriza por abordar esta cuestión más bien a partir del ángulo de la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, sin tematizar lo específico en relación con la diversidad sexual o de género. En algunos casos los entrevistados abordaron espontáneamente el concepto de diversidad relacionándolo con iniciativas de atención propias del PIE, tal como lo muestra la siguiente cita a propósito de la interpelación del investigador respecto a qué cosas explicarían que en el liceo se registren menos casos de *bullying* homofóbico que en otros liceos:

*“Nosotros hace años tenemos el plan de integración (...) donde ya se instala este concepto de la diversidad, aceptación a la diversidad, el respeto a, hacer actividades. Se hacen actos cuando es el día, la semana de la integración y la inclusión, los niños han participado de actos que los han visto todos, los niños con necesidades educativas especiales también están incorporados en talleres de los “famosos niños normales” por decir de alguna manera. Hay una historia, yo pienso que hay un aprendizaje de toda la comunidad // Yo creo que eso ayudó bastante, por el tema de que siempre los niños aquí se han visto todos iguales, independiente que digamos, tenemos bastantes niños con necesidades educativas especiales, sobre todo el curso especial donde son los niños más dañados y ellos se sienten parte del liceo porque se ha integrado como cualquier otro joven, entonces yo creo que el tema puede ir por ahí, en general los jóvenes están acostumbrados a que no todos somos iguales.// [Están acostumbrados] a valorar esa diversidad”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Esta cita muestra como las narrativas en torno a la diversidad se articulan en relación con una noción de normalidad no problematizada del todo, como lo demuestra el “por decirlo de alguna manera” en relación con los “famosos niños normales”. Al mismo tiempo, señala la idea que esta diversidad genera una costumbre que finalmente produce un efecto positivo de aparente naturalización y homogenización de las diferencias en la comunidad. Nos referimos aquí a la naturalización a la idea que las cosas “son así” adquiriendo por lo tanto un tratamiento irreflexivo (como lo muestra el ejemplo de la asociación). Esto mismo se puede comprobar en los límites que tiene esta apertura a la diferencia. Específicamente algo que se contrapone a la expresión de la diversidad, es el énfasis puesto por el establecimiento en la regulación de la apariencia personal, resultando en una visible uniformidad de vestimentas y peinados. Para los asistentes de la educación, se transmite una sensación de orden cuando se regula bien la apariencia personal. Otras formas de presentación (por ejemplo teñirse el pelo, ser punk) son vistas como extrañas. Tal como señala un asistente de la educación, las reglas que hay que enseñar a los estudiantes de este liceo son, entre otras:

*“Presentación personal. Que el colegio acá a los primeros medios les regala el uniforme, está establecido en el reglamento de convivencia y los otros son hábitos como en el comedor, vocabulario, porque muchas veces traen un vocabulario no muy agradable, entonces piensan que acá es lo mismo, pero acá es otra formación, muchas veces el colega les dice “ya pasó la básica, estamos en enseñanza media”, es otra etapa” (Asistente, entrevista individual).*

Esta representación de la diversidad está asociada a un ámbito no declarado de la misión educativa del liceo. Considerando el alto índice de vulnerabilidad del estudiantado, el establecimiento debe educar también hábitos y formas de comportarse, lo que incluye la presentación personal y tiene consecuencias sobre la visibilidad de la diferencia. Este elemento permite evidenciar la tensión entre la declaración de apertura a la diversidad y la clausura frente a la misma que expresan otras normas. La comunidad señala que la forma de enfrentar las temáticas de género y sexualidad está cambiando (especialmente esta última), acepta dicho cambio, pero al mismo tiempo mantiene ciertas resistencias. Algo parecido puede observarse también en algunas de las prácticas que se detallan a continuación, donde la aceptación de la diversidad sexual y de género es valorada positivamente



por la comunidad sin que esto signifique necesariamente problematizar el orden normativo del establecimiento sobre ambos puntos.

## 4.2. Prácticas

En esta sección se abordan todas aquellas acciones desarrolladas por el establecimiento educativo, o por los actores que forman parte de la comunidad escolar (equipo directivo, docentes, asistentes, alumnos, apoderados, DAEM, Ministerio de Educación), con cierta frecuencia, formalidad y/o sistematicidad para abordar la diversidad sexual y de género de sus miembros, sean estas definidas por normas escritas o por cuestiones de costumbre. Las prácticas constituyen una materialización de las narrativas expresadas en los actores del establecimiento en acciones relacionadas con el tema. En este reporte se incluye el análisis de los objetivos principales de las prácticas institucionales destinadas a abordar temas de diversidad de género y sexual, su modalidad (dentro o fuera del curriculum escolar) y los actores responsables de ellas.

### 4.2.1 Objetivo de las prácticas

Las prácticas del establecimiento incluyen *acciones con objetivos de sensibilización* del tema LGTBI a la comunidad educativa, especialmente entre las y los profesores. Tales prácticas, en todo caso, se activaron a propósito del caso de la estudiante trans (es decir hace menos de 4 años) y consideran charlas donde se abordan temáticas de género y sexualidad. Sin embargo, no se reconocen prácticas de abordaje activo o de promoción de la visibilidad de la diversidad sexual y de género, pues tal como veremos a continuación, su orientación es más bien casuística (caso a caso) y no generalizada. En el establecimiento se realizan además prácticas de reconocimiento y apoyo a la diversidad de género, y de sanción frente a actos de discriminación.

### 4.2.2 Tipos de prácticas

En cuanto a las prácticas de inclusión de las identidades LGTBI, en el establecimiento se pueden identificar básicamente cuatro tipos de prácticas: La primera, *la realización de talleres orientados a sensibilizar al equipo de profesores y asistentes de la educación* los cuales operan a propósito del proceso de transición vivido por la estudiante desde 2014. Estas instancias fueron realizadas por la psicóloga de la institución en el transcurso del año 2015, a petición de la directora y se desarrollaron en distintos momentos del

año. No se identifican otras instancias de sensibilización similares posteriores a esta. No obstante aquello, el equipo directivo señala que el plan de orientación contempla el trabajo permanente en valores, donde se enfatiza la idea de respeto a las diferencias y las cuestiones de convivencia lo cual redundaría –a su juicio– en un tratamiento adecuado entre los estudiantes.

El segundo tipo de prácticas corresponde a un **acompañamiento personalizado y de tipo casuístico** a los estudiantes sobre diversos temas. Los estudiantes reconocen que pueden acudir con sus dudas y consultas a distintos adultos en la institución. Además de la obstetra que atiende el *espacio amigable* para resolver consultas sobre sexualidad y reproducción, la orientadora y la dupla psicosocial están permanentemente disponibles cuando los y las estudiantes desean conversar otros temas personales que los aporaleman.

*“E: ¿Ustedes qué creen, ustedes mismos u otros compañeros de aquí del liceo, si quisieran hablar de temas de sexualidad, alguien que tenga una inquietud de sexualidad o afectividad, a quién recurrirían, a quién irían a ver? // Yo creo que a la psicóloga o algo así. // O a la orientadora. // Es como la asistente social o psicólogo. // Sí, porque a mí una vez también me mandaron allá a hablar con ella y me dijo que si quería ir al psicólogo y yo le dije que no, porque era un problema chico. // E: Ya, ok. ¿Tú fuiste ahí por una inquietud personal? // No, fue porque me vieron llorando en la sala, me mandaron donde la señorita. // E: Ya ¿y quién te mandó esa vez? // El inspector.”. (Estudiantes, grupo focal).*

Este tipo de acompañamiento no se focaliza sólo en temas de diversidad sexual y de género y no se articula con intervenciones de carácter colectivo. Asimismo, este acompañamiento tiende a actuar como un sistema de vigilancia respecto a la normalidad del comportamiento individual de los y las estudiantes. Por ejemplo, estudiantes que cuya expresión de género no es la tradicional o que los docentes sospechan que pueden tener una orientación sexual diferente a la heterosexual son enviados a reunirse con el equipo psicosocial.

El foco individual de las intervenciones de acompañamiento se ilustra, por ejemplo, en el relato que se sitúa antes del inicio del proceso de transición de la estudiante transgénero a la que se ha hecho referencia. Durante la entrevista individual la directora señala que, en el paseo de fin de año fuera del liceo, la estudiante expresó sus deseos por compartir en el bus y dormir con las estudiantes de sexo femenino. Ante esta situación, la psicóloga le indicó que no había que intervenir en el proceso de reconocimiento de la orientación de género de la estudiante: “hay que dejarla sola, que ella se dé cuenta sola que es un tema de identidad sexual”. (Directora, entrevista individual). De algún modo esta opinión experta, si bien apoya las peticiones y decisiones de la estudiante, realizando un acompañamiento personalizado de la misma, también enfatiza el enfoque individual del proceso y no problematiza necesariamente lo que ocurrirá en un espacio de convivencia informal con otros compañeros donde los conflictos de la estudiante pueden salir a la luz. Tampoco se plantean acciones para abordar estos posibles conflictos.

Una tercera práctica corresponde al reconocimiento del nombre social de los estudiantes. Si bien esta práctica se ha realizado en el establecimiento solo una vez, es esperable que se repita ante nuevos casos de estudiantes transgénero, ya que el cuerpo directivo, docentes y asistentes de la educación reconocen y valoran los lineamientos entregados por la circular del MINEDUC a propósito de este mismo tema. De esta forma, la promoción del uso del nombre social de la estudiante transgénero es también una forma de reconocimiento de las identidades LGTBI. Según la apoderada de la estudiante trans lo relativo al nombre de su hija se trató abiertamente con las y los profesores debido a la contingencia que el caso supuso:

*“La directora, hizo un consejo de profesores y habló el tema de la Andrea, era sobre el nombre porque era Rodrigo y creo que se mandó un comunicado, creo que al regional y de ahí llegó que tenían que ponerle el nombre que ella quería que era Andrea. El libro dice Andrea. ¡Entonces que más apoyo!”. (Apoderado, entrevista individual).*

Esta práctica ha tenido gran importancia para dicha estudiante, especialmente considerando que durante el primer año en el liceo enfrentó dificultades en relación con el uso del uniforme y el corte de pelo acorde a su identificación de género. No obstante lo anterior, en las entrevistas se da cuenta aún de la existencia de ciertas formas de resistencia frente a esta

práctica que detallaremos más adelante en este reporte. El reconocimiento del nombre social supuso también como práctica la autorización del uso del baño acorde al género de la estudiante.

Una cuarta y última práctica tiene que ver con la sanción a los actos discriminatorios. Respecto de este punto predomina un énfasis en los aspectos de regulación personal y de una cultura institucional que no tolera la discriminación y el acoso:

*“acá [si] a un niño se [le] molesta, nosotros hacemos la parafernalia de la vida // Yo creo que ese es el tema real, porque ante cualquier situación que podríamos llamar acoso pasa por psicólogo, por asistente social y más encima el inspector general y la directora y [todo] el mismo día, entonces eso es un temor [para los estudiantes] // Y además se cita a una visita con los papás”. (Equipo psicosocial, entrevista individual).*

Este procedimiento es refrendado por las y los entrevistados que coinciden en que tal tipo de situaciones, las situaciones de acoso en razón de la orientación sexual, no se toleran en el liceo y que consiguientemente no se dan dentro del establecimiento, como sí ocurría en el pasado. Por ejemplo, se relata el caso de dos estudiantes hombres a quienes durante la década pasada se les acosaba en razón de su comportamiento afeminado. Luego, el potencial acoso respondería a otro tipo de razones. No obstante aquello, y como se ha señalado anteriormente, persisten las bromas que movilizan peyorativamente las etiquetas gay o lesbiana entre los estudiantes, cuestión que no es nombrada por los restantes actores de la comunidad ni tampoco articula una práctica específica al respecto.

#### *4.2.3 Modalidad de las prácticas*

De acuerdo con la evidencia recabada, el abordaje de cuestiones relativas a diversidad sexual y de género tiene lugar tanto en *espacios curriculares como extracurriculares*. En el primer caso los actores coinciden en que, dentro de las acciones que se realizan en clases, la hora de orientación es el momento donde se abordan cuestiones relativas a diversidad, haciendo énfasis en el trabajo en “valores”. El programa de sexualidad y afectividad,

sin embargo, solo menciona para este año la difusión de la circular del Ministerio como actividad relativa a diversidad sexual. No existen otros espacios curriculares donde se aborde la temática. En relación con la visibilización institucional de la misma, no se ha intencionado el reconocimiento de las identidades LGBTI fuera del establecimiento. Por ejemplo, el acompañamiento del proceso de transición se presenta como una experiencia exitosa en un seminario de salud mental y no como una experiencia exitosa de promoción de la diversidad sexual y de género.

En cuanto a instancias curriculares aisladas en donde se ha abordado las temáticas LGBTI, las únicas prácticas identificadas al respecto corresponden a ciertas clases a cargo del profesor de inglés, que realiza una actividad en la que les permite a los estudiantes debatir sobre el matrimonio homosexual y la adopción homoparental. Esta acción es descrita de la siguiente manera por los estudiantes:

*“E: ¿Me pueden dar un ejemplo concreto de cuando salió el tema y se empezó a hablar? // Me parece que fue hace como dos semanas que estábamos con el teacher, o parece que estábamos en electivo, el hecho es que estábamos hablando sobre qué opinión teníamos acerca del matrimonio homosexual // Unos dijeron que estaban a favor, otros en contra, igual salió el tema de la adopción homoparental, y la verdad es que la mayoría de los que opinamos estábamos de acuerdo con el matrimonio homosexual, porque es la elección de cada uno, es la manera que cada uno elige querer.”. (Estudiantes, grupo focal).*

Aun cuando se aborde explícitamente temas de diversidad sexual, llama la atención que este tipo de conversaciones no problematizan la estabilidad de las categorías de género y la noción de la heterosexualidad como norma. Por ejemplo, durante las observaciones no participantes fue posible observar un mural expuesto en la portería del establecimiento el que fue desarrollado dentro de la asignatura de inglés. En el mural se presentaban una serie de frases alusivas al amor en inglés las que eran parte de un proyecto que cuestionaba el amor romántico como: *“For women an attractive man are the prizes to seek. A man had to be aggressive and ambitious today, he has to be social and tolerant to be an attractive package”*, seguido más adelante por un corazón fabricado con varias imágenes de personas

y parejas con la frase “*Commercial love is focused on the social. Love like art is focused on spiritual instead*”. Estas consignas se revelan como una crítica al estereotipo de género en relación al amor romántico, sin embargo, no se acompaña de la representación de ninguna familia no tradicional o parejas no heterosexuales desaprovechando la oportunidad de expandir el trabajo realizado anteriormente en los debates.

En cuanto a las instancias extracurriculares, si bien los talleres están abiertos indistintamente para ambos sexos, la participación de estudiantes LGBTI no ha sido fomentada ni por la dirección, ni por las y los docentes en aquellos espacios o en los actos escolares donde el liceo se muestra ante la comunidad (desfile de aniversario y desfile de septiembre). Considerando la evidencia presentada, esto podría obedecer a dos razones: la primera, que no se han identificado otros estudiantes LGBTI en el liceo aparte de la estudiante trans y la segunda, porque la participación de dicha estudiante en el acto de fiestas patrias es relatada desde la adecuación de aquella a los códigos de vestimenta y apariencia del género femenino, en otras palabras, en la posibilidad de pasar desapercibida como una estudiante de sexo femenino.

#### *4.2.4 Actores que realizan las prácticas*

*Algunos de los actores clave para el abordaje de temáticas relacionadas con la diversidad sexual y de género en el liceo son el psicólogo y la asistente social del colegio, así como la orientadora, que son considerados por gran parte de la comunidad educativa como agentes de confianza para el estudiantado y también para el cuerpo docente. Es importante señalar, en relación al proceso de transición de la estudiante transgénero recién egresada, que la psicóloga que realizó la labor de sensibilización ya no trabaja en el colegio por motivos de traslado de ciudad. Dicha psicóloga fue la misma persona que realizó talleres para docentes y asistentes de la educación. Estas instancias fueron identificadas como cruciales para identificar las categorías*

*propias de la diversidad sexual y de género y redundaron en el reconocimiento del nombre social de la estudiante transgénero en la documentación interna del establecimiento.*

*¡“la psicóloga nos explicó lo que significaban las diferencias de qué es lo que era la identidad sexual y nosotros teníamos algo más que el género femenino y masculino porque existía una identidad sexual que era totalmente distinta, nos explicó a todos, aun así los adultos somos más reticentes a aceptar cambios y mi Andreíta estaba feliz y en el libro de clases usamos corrector y cambiamos el nombre para que nunca más nadie le dijera... se nombrara siempre con su nombre social, así que también tener la claridad de que en todos los documentos oficiales yo tengo que colocar su nombre”. (Directora, entrevista individual).*

En diferentes instancias se reconocen además las acciones emprendidas por la directora para el reconocimiento de la estudiante trans. Ella fue la que autorizó las medidas en relación con el cambio de vestimenta y de peinado de la estudiante de acuerdo a su identidad de género, el reconocimiento de su nombre social y el acompañamiento de su apoderada otorgado desde el establecimiento. Es ella también quien tomó y comunicó decisiones relativas al uso de los baños, uno de los puntos que mayor controversia generó entre el cuerpo docente y también entre algunos apoderados. Respecto de este último punto, el inspector general y administrador del internado replicó esta iniciativa conversando con los padres de los internos para comunicar que la estudiante trans utilizaría las instalaciones del pabellón femenino, sin encontrar oposición.

Es importante señalar además que estas prácticas, que descansan sobre las acciones de individuos particulares, se reflejan también en otra situación que, aunque anecdótica, resulta altamente ilustrativa. Fuera del marco de las entrevistas, se hizo referencia a dos docentes con el apelativo de “mamá” y “papá” de Andrea, la estudiante trans, indicando que ellos habían sido las personas que acompañaron el inicio de la transición. Luego se verificó que ellos correspondían a los profesores jefes de primer y segundo año medio y que actuaron conforme a las expectativas de los y las estudiantes, así como de los asistentes de la educación, respecto a su rol y en base a sus



intuiciones o sentido común sobre cómo abordar la diversidad de género.

En síntesis, puede señalarse que lo que caracteriza a las prácticas en este liceo es la estructuración de ciertos mecanismos para responder a casos específicos en relación con la diversidad sexual y de género. Tales mecanismos son conocidos por la comunidad y funcionan de modo sistemático, pero no logran problematizar la manera como se conceptualizan las expresiones de género dentro de la escuela, lo que redundaría en como la diversidad sexual y de género es experimentada dentro de la institución. Salvo el caso de la estudiante transgénero descrito, la presencia de estudiantes LGBTI sigue siendo considerada inexistente en la actualidad.

### *4.3. Experiencias*

En esta sección se describen y analizan eventos específicos relacionados con violencia simbólica y discriminación en el establecimiento y la respuesta institucional a estos eventos. Se entenderá por experiencia aquellos episodios específicos (limitados espacial y temporalmente) que son vivenciados por los individuos de manera particular, tanto en relación con las narrativas como por consecuencia de las prácticas que tienen lugar en la institución.

#### *4.3.1 Violencia simbólica y experiencias de discriminación*

Existe una idea generalizada en los miembros de la comunidad educativa de que dentro de ella **no existen experiencias de violencia simbólica** hacia estudiantes LGBTI. Sin embargo, el análisis de la información recogida **indica lo contrario**. Entenderemos violencia simbólica a partir de la perspectiva ofrecida por Pierre Bourdieu (2000), es decir como el ejercicio de una violencia indirecta que a través de palabras, gestos o regulaciones de la conducta mantiene la diferencia entre dominador y dominado, es decir, del que está en situación de privilegio y del que no. En la entrevista a estudiantes se constató la persistencia de bromas con connotaciones homofóbicas. Por otro lado, los adultos identifican situaciones de acoso en el pasado dirigidas hacia hombres cuyo comportamiento era evaluado como “afeminado”. Ahora bien, si esto continúa en la actualidad aquellas expresiones de violencia son pasadas por alto porque los adultos dan más relevancia a otras formas de conflicto o denostación basadas en la apariencia física o la posición social. La orientación sexual, a juicio de las y los entrevistados, dejó de ser motivo reconocido de burla:

*“Hace un año atrás había bastante más bullying con aquel estudiante, entonces ahora es natural, no sé si la [directora] le habló de un o una estudiante trans que tenemos y nunca fue un tema dentro de sus compañeros y hasta el momento o sea ella como ande vestida o no, no encuentro que alguien pase y le digan algo, alguna pesadez. Como que la profesora Mariana y la profesora Ernestina le pueden hablar con más claridad del tema, pero eso es lo que se observa, para ellos no es tema porque nosotros al menos dentro del establecimiento no se observa algún bullying, algo especial, digamos en pro de estas minorías sexuales”. (Equipo directivo, entrevista grupal).*

Desde otro punto de vista, la directora, el equipo directivo, docentes y estudiantes entrevistados coinciden en señalar la resistencia de algunos docentes a llamar por su nombre social a la estudiante trans a pesar de las instrucciones de dirección: “vino a la fiesta de gala con vestido y se veía hermosa, preciosa y seguía viniendo a clases y a veces se ponía vestido como a escondida para sacarse una foto de curso y esas cosas, y ahí reclamaban que la Andrea anda con falda y no sé qué más, o sea ni le decían Andrea, le decían Rodrigo”. (Directora, entrevista individual).

Es importante recordar que la institución promovió el reconocimiento de su identidad de género a través de la autorización del uso del uniforme y la vestimenta en las actividades artísticas del establecimiento. Ahora bien, en relación con dicha medida se constata que apoderados, directivos y profesores valoran positivamente que el cambio haya sido realizado de modo gradual “dando tiempo para acostumbrarse”, algo que es consistente con lo indicado en relación con las narrativas y el apego de los adultos a las normas tradicionales. Esta situación se relaciona también con las constantes afirmaciones sobre la feminidad de la estudiante, reforzándose esta idea que la transición no resulta chocante en la medida que se reconoce a una mujer femenina e “indistinguible” como persona transgénero. Este tipo de afirmaciones constituyen ejercicios de violencia simbólica en la medida que suponen un reconocimiento de la estudiante en razón de normas que no necesariamente son elegidas por ella como individuo como son la temporalidad con la que debe conducir sus cambios para ser considerados apropiados o la insinuación de que una expresión de género poco femeni-

na no sería tan aceptable. Lo mismo puede establecerse para las razones esgrimidas por algunos adultos para enviar a conversar con la orientadora a los estudiantes que se muestran un poco distintos a lo que establece la norma en relación con la expresión de género.

Considerando las narrativas presentadas en la primera parte de este análisis, resulta difícil dar cuenta de otras experiencias abiertas de discriminación, entendidas estas como la experiencia de ser tratado diferente en relación con una norma que supone un trato igualitario. Ningún actor refiere episodios de violencia física o maltrato acontecido recientemente. La estudiante trans así como su apoderada reconocen por su parte sentirse comprendidas y apoyadas en el liceo y atribuyen los conflictos que viven dentro del mismo a dificultades que ocurren entre niñas de manera regular. Por ejemplo, “En ese tiempo había llegado la moda de los pantalones de colores, entonces aquí fui yo la primera en llegar con pantalones verdes entonces la niña [andaba diciendo] que como se me ocurría a mí andar con esos pantalones de ese color y que se me veían mal, hartas cosas. Entonces yo fui a decirle que me dijera a mí las cosas [en la cara]”. (Estudiante LGBTI, entrevista individual).

#### *4.3.2 Reacciones institucionales*

Independientemente que la recolección de información no permita dar cuenta de situaciones de violencia o discriminación abierta en virtud de la identidad de género y orientación sexual de algún estudiante, ante la hipotética situación que esto ocurriera los distintos actores son consistentes en reconocer los recursos de apoyo que tiene el establecimiento y los mecanismos disponibles para actuar en función de tal escenario. Las referencias movilizadas aquí corresponden principalmente a la labor que desempeña la OPD comunal. Por otra parte, en cuanto a la existencia de organizaciones que refieran específicamente a temas LGBTI, estas no son vistas como alternativas de apoyo. En la ocasión que fueron referidas se hace mención a aquellas como fuente de potencial conflicto, que pudiesen generar problemas exigir el derecho de los y las estudiantes LGTBI generando división. Las siguientes citas son ilustrativas al respecto:

*“Yo siempre pensé que si yo me portaba mal con ella, si yo no le daba una oportunidad iba a ser un escándalo de proporciones y que iba a ser un escándalo a nivel nacional más o menos porque ella podía quejarse con algunos de estos grupos de que ven la diversidad sexual*

*y yo iba a tener problemas entonces yo me anteponía antes que ellos vinieran a hablar conmigo, yo tomaba las decisiones antes que ellos aparecieran aquí en pelea”. (Directora, Entrevista Individual).*

*“A mí esa persona me produce rechazo, en qué sentido, en que existe una marcada discriminación hacia la persona que no es homosexual por no decir normal, si alguien se refiere a ellos, si alguien se refiere a esa persona, me refiero al señor Jiménez (Rolando, vocero del MOVILH) de inmediato a la justicia! ¿De qué estamos hablando de tolerancia? ¿De nosotros, de la sociedad o del que quiere imponer una conducta de vida totalmente ajena al gran porcentaje de la sociedad? Y no procede con la misma tolerancia que el pide, entonces esas son las cosas que a uno lo violentan un poco, si el pide tolerancia porque él no la tiene, porque este es un proceso paulatino, de aquí a unas dos generaciones más esto va a ser absolutamente normal, pero de hacerlo violento porque yo logre sacar una ley.”. (Apoderados, entrevista grupal).*

Resulta interesante constatar en estas afirmaciones que las organizaciones externas de defensa de la comunidad LGBTI sean representadas como una amenaza para la tranquilidad del liceo. Además, La segunda cita no solo evidencia una crítica explícita y el rechazo a una determinada agenda valórica, sino que al mismo tiempo se visualiza el ejercicio de violencia simbólica hacia los y las estudiantes LGBTI, porque cuando se atribuye la identidad de género y orientación sexual a un factor externo al individuo y al espacio local (pues Rolando Jiménez es un actor que no pertenece a la comunidad escolar), se asume a los y las estudiantes como posibles víctimas de influencias externas restando importancia al proceso de autoidentificación de los individuos. Lo que resulta más ilustrativo en esta descripción es que la posibilidad de acudir a una red externa es inexistente, pues estas organizaciones no son consistentes con las ideas normativas de la sociedad, cuya normatividad no es problematizado por los y las entrevistados.

### 4.3.3 Reacción de otros actores

Respecto a la valoración de las acciones individuales, distintos actores apelan a la importancia de las distintas instancias que se han llevado a cabo para sensibilizar, respetar y reparar actos potencialmente discriminatorios. Es ilustrativo en este sentido lo relatado por la apoderada de la estudiante trans, quien destaca la labor de la directora y del personal del establecimiento para apoyar a su hija, reconociendo además las características menos discriminadoras del establecimiento en comparación con experiencias previas que habían tenido. Esta experiencia positiva también se asocia con el contexto regional en el que está inserto el establecimiento. La apoderada de la estudiante transgénero señala:

*“Allá los niños [se refiere al colegio de Santiago desde donde provenían] son más crueles, los más chicos, son inocentes, llegan y dicen las cosas. Acá los chiquillos “la piensan” un poco antes de decir las cosas, ella sale al escenario y nadie la pifia, nada, nunca nada, en cambio allá en el colegio si pasaba eso, son niños y yo tampoco puedo andar peleando con todo el mundo si yo sabía que la cosa era así, por eso era muy distinto.”. (Apoderado estudiante LGBTI, entrevista individual).*

Si bien la apoderada identifica que comprendió y aceptó lo que sucedía con su hija transgénero a partir de emisiones televisivas y no necesariamente a partir de los lineamientos institucionales, ella reconoce que el liceo es un espacio de confianza, donde nunca ha experimentado algún tipo de discriminación. Este tipo de testimonio es el mismo que se presenta en los videos que el liceo expuso en el encuentro sobre salud mental de la región y desde donde se obtuvo la información que permitió abordar este caso (estos videos fueron presentados al investigador en terreno, pero no forman parte del corpus de análisis).

## 5. SÍNTESIS DEL CASO

El caso del liceo polivalente mixto rural muestra una buena práctica institucional, correspondiente al **apoyo y reconocimiento del proceso de transición de una estudiante transgénero**, proceso liderado por la directora del establecimiento y acompañado por el equipo psicosocial, docente y para-

docente. A pesar de que la iniciativa no ha estado exenta de resistencias predomina una valoración positiva del proceso por parte de la comunidad. En relación al caso particular de la estudiante transgénero el liceo se presenta a sí mismo como un espacio protector, a diferencia del mundo social externo altamente discriminador. Se identifican en este sentido ciertas prácticas que han limitado el acoso basadas en la sensibilización en torno al caso, las cuales son conocidas por la comunidad y parecen mostrar un efecto positivo en la vivencia de los y las estudiantes.

Las narrativas predominantes en el establecimiento se asocian con la aceptación de la diversidad sexual y de género, la que se relaciona sobre todo con un cambio generacional y la visibilización de la estudiante trans, a través del uso de su nombre social y la autorización para el uso de vestimenta acorde a su identidad de género. A pesar de esto, el establecimiento presenta una aproximación compleja al tema de la diversidad sexual y de género en la que las narrativas sobre aceptación a la diversidad en general tienden a neutralizar la noción de diferencia e invisibiliza las necesidades y sobre todo la experiencia de los estudiantes LGBTI que podrían estar en el establecimiento. Esto se relaciona con la alta visibilidad que recibe el caso de la estudiante transgénero, el cual no se relaciona con una reflexión de la comunidad educativa sobre cómo se construyen las normas de género y sexualidad al interior del establecimiento.

Aunque existan protocolos y actores específicos para abordar situaciones de violencia homofóbica, el liceo insiste que tal tipo de situaciones simplemente son problemas de convivencia, pues no existen en su interior estudiantes LGBTI (salvo el caso ya indicado y contadas excepciones en el pasado). En términos de sus prácticas el liceo sigue abordando los temas de diversidad sexual y de género de modo individual y casuístico sin reparar en formas de violencia simbólica que siguen operando en distintas interacciones al interior de la institución.

# Anexo Caso 8

## Hoja de registro – Perfil de Actores entrevistados

| Integrantes                | Instrumento           | Nº de asistentes | Perfiles etarios        | Sexo                     | Perfiles profesionales/ nivel estudiantes                                               | Fecha      | Lugar                     |
|----------------------------|-----------------------|------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------|
| Directora                  | Entrevista individual | 1                | Aproximadamente 60 años | Mujer                    | Profesora de biología                                                                   | 13/11/2017 | Oficina de dirección      |
| Equipo directivo           | Entrevista grupal     | 6                | 40 a 60 años            | 4 Mujeres<br>2 hombres   | 4 profesores (1 jefe UTP, 3 jefes especialidad), inspector general y orientadora        | 13/11/2017 | Oficina de la dirección   |
| Equipo psicosocial         | Entrevista grupal     | 2                | 30 a 40 años            | 1 mujer<br>1 hombre      | Psicólogo, asistente social                                                             | 13/11/2017 | Oficina del psicólogo     |
| Asistentes de la educación | Entrevista grupal     | 4                | 35 a 55 años            | 2 Mujeres<br>2 hombres   | 3 inspectores, 1 auxiliar                                                               | 13/11/2017 | Biblioteca                |
| Estudiantes                | Grupo focal           | 7                | 14 a 17 años            | 6 Mujeres<br>1 hombre    | 5 de 1° medio<br>3 de 3° medio                                                          | 14/11/2017 | Sala de clases desocupada |
| Informante clave           | Entrevista individual | 1                | 55 años                 | Hombre                   | Inspector general                                                                       | 21/11/2017 | Sala inspectoría          |
| Profesores                 | Grupo focal           | 5                | 30 a 55 años            | 2 Mujeres<br>y 3 Varones | Profesores de enseñanza media, especializados en lengua, historia, matemática y música. | 21/11/2017 | Biblioteca                |
| Estudiante LGBTI           | Entrevista individual | 1                | 19 años                 | Mujer                    | Estudiante de 4° medio                                                                  | 21/11/2017 | Sala inspectoría          |
| Apoderado estudiante LGBTI | Entrevista individual | 1                | 38 años                 | Mujer                    | Auxiliar de escuela básica                                                              | 21/11/2017 | Sala inspectoría          |
| Apoderados                 | Entrevista grupal     | 3                | 45 a 55 años            | 2 Mujeres<br>1 hombre    | Miembros del centro de padres                                                           | 21/11/2017 | Sala inspectoría          |



## *ANEXO 2: Miradas de expertos sobre la inclusión de población LGTBI en contextos educativos*

Como parte de la propuesta de trabajo diseñada para el desarrollo de este estudio se contempló la realización de entrevistas iniciales semi-estructuradas a expertos/as, un perfil de actores que se refiere, en términos generales, a miembros de organizaciones sociales con experiencia en asesorías o intervenciones en el espacio educativo relativas a la temática LGTBI. Esta característica fue justamente el criterio de selección de los entrevistados y entrevistadas, es decir, además de interesar que tuvieran un conocimiento especializado sobre la diversidad sexual, importaba que se hubiesen vinculado a partir de ese saber con el espacio escolar, ya sea realizando acompañamiento a algún estudiante LGTBI, realizando charlas de sensibilización, talleres y capacitaciones a alguno de los actores de la comunidad escolar, o alguna otra forma de relación. También se contempló en este grupo de entrevistados/as a actores emergentes en esta primera etapa exploratoria, específicamente, miembros de una organización de un liceo que se ha conformado justamente a partir de demandas de inclusión de la diversidad sexual y de género en su institución.

El propósito de estas entrevistas fue, en primer lugar, relevar información contextual de fuentes primarias, es decir, que pudieran aportar impresiones directas sobre el escenario nacional de abordaje de la diversidad sexual en las escuelas. En segundo término, se buscaba recoger sugerencias que permitieran afinar los instrumentos para el trabajo de campo, y las estrategias para su implementación.

Con este propósito, entonces, se realizaron seis entrevistas de este tipo, cuatro de ellas individuales y dos grupales, a los siguientes actores:

- Andrés Rivera, miembro de la Fundación Renaciendo.
- Andrea Infante, Coordinadora de Infancia de la Municipalidad de Providencia y ex coordinadora del área de educación de la Fundación Todo Mejora.
- Daniel Reyes, participante del Programa de Aprendizaje en Sexualidad, Afectividad y Género (PASA) de la Universidad de Chile.

- Catalina Díaz, integrante del Pre Universitario Mara Rita, de la Universidad de Chile.
- Diego Poblete y Fernanda Barriga, director y encargada de estudios respectivamente de la organización Todo Mejora.
- Estudiantes integrantes de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad del Liceo Carmela Carvajal, de la comuna de Providencia.

De todos estos encuentros se elaboraron notas, siguiendo la pauta aplicada, que se utilizó como base para la construcción de una matriz de vaciado de la información –adjunta en el anexo de este informe–. Esta sistematización se alimentó además con las notas de campo surgidas de la asistencia a la Mesa “Transitar por la escuela: experiencias de mujeres trans por la educación formal”, efectuada el 14 de septiembre de 2017 en el marco del seminario “Resonancias: encuentro de pedagogías críticas desde el quehacer feminista”, organizado por el Pre Universitario Mara Rita, de la Universidad de Chile.

El corpus conformado a partir de estos insumos ha arrojado un importante nivel de saturación en torno a algunas ideas significativas para el desarrollo de este proyecto. En primer lugar, en relación a los **problemas más importantes que existen actualmente en las escuelas para trabajar la inclusión de lxs estudiantes LGTBI, y los conflictos o espacios de vulneración** más evidentes –temas que aparecen relacionados muy estrechamente en el discurso de los entrevistados–, hubo en general coincidencia en el señalamiento de estos asuntos:

### Deficiencias en la formación de los docentes para abordar estos temas

Este fue uno de los tópicos más enfatizados por los actores entrevistados. El abordaje que hicieron de este tema, de todos modos, es bastante general, en decir, existe el señalamiento de la deficiencia, pero no se aporta mucha precisión respecto del modo en que debiese subsanarse. Se alude a que la formación de los docentes en materia de sexualidad es deficiente, cuando no inexistente, además de heteronormada. El único entrevistado que profundizó algo más en este punto, miembro de una organización dedicada a la contención, protección y desarrollo de niños, niñas y adolescentes trans e intersex, señalaba que, más que conocimientos específicos, se necesita que tengan herramientas que les permitan interpretar las situaciones que se les presentan. De todos modos, en relación a los contenidos, señaló que requieren formación que les permita enseñar la existencia de más de dos cuerpos posibles en la materia de Biología.

Emergió un importante cuestionamiento al hecho de que las mallas curriculares de formación docente no contemplen los temas relativos al género y la sexualidad en general, y la orientación sexual, identidad y expresión de género en particular, y se señaló en ese sentido la necesidad de que el Ministerio de Educación intervenga para determinar la obligatoriedad de su abordaje. Se aludió además a la importancia de que estos temas estén contemplados en la formación básica de las y los docentes, no solamente en la formación continua, como ocurre actualmente, aunque también en relación con esto señalan que la oferta es escasa, y no es obligatoria<sup>51</sup>.

Según la mirada de los entrevistados, esta falta de herramientas se traduce en la dificultad, o incluso incapacidad, de abordar estos temas en el aula, o la escuela en general, o bien de saber cómo tratarlos cuando emergen, generalmente a raíz de situaciones de violencia homofóbica o transfóbica. Sobre este último punto, comentan que precisamente esa falta de capacitación y formación les impide visualizar las especificidades de estas formas de discriminación y violencia.

Aunque no se relaciona de manera directa con la formación de las y los docentes, aparecen como tópicos problemáticos *los prejuicios y creencias de los docentes*, muy ligados a imaginarios religiosos y morales, ambos estrechamente vinculados. Las estudiantes entrevistadas relatan situaciones ligadas al machismo de algunos docentes, tanto hombres como mujeres.

### Prácticas normalizadoras en la escuela y el sistema educativo

Todos los/as expertos/as entrevistados coincidieron en que el espacio escolar está atravesado por representaciones y prácticas normalizadoras sobre el cuerpo, la sexualidad y el género que actúan de manera cotidiana estableciendo qué es lo correcto y permitido y qué no, y como consecuencia, generando situaciones de discriminación respecto de aquellas y aquellos (y de aquellas prácticas) que escapan de esta norma legitimada.

Señalan como ejemplos la separación de baños entre varones y mujeres<sup>52</sup>, las filas establecidas según el mismo criterio, las listas de asistencia,

<sup>51</sup> Uno de los entrevistados, que trabaja el tema desde el ámbito académico, alude a dos cursos actualmente vigentes, uno a cargo del CPEIP, en línea, y otro de la Universidad de Chile. También hace referencia a un estudio de hace unos 7 años que mostraba que “no había nada” hasta ese momento.

<sup>52</sup> El baño es un espacio principal de vulneraciones y violencias, según se relevó a partir de las experiencias de las expositoras trans sobre su paso por la escuela, en el seminario del Pre Universitario Mara Rita, además de otras experiencias relatadas por algunos de los expertos entrevistados.

que no contemplan el nombre social de les estudiantes trans, y suponen una violencia simbólica cotidiana, los uniformes –pantalón para los varones y jumper para las mujeres, colores uniformes–, las competencias internas entre estudiantes (por ejemplo, bailes de cueca en los actos del 18 de septiembre) separadas según hombre/mujer, la regulación del modo de sentarse de las mujeres, la prohibición de pintura de uñas, maquillaje, tinturas en el cabello, entre otras. Además de estas prácticas, también hay contenidos normalizadores, por ejemplo, las clases de biología, en las que se enseña la existencia de dos tipos de cuerpos solamente. Las estudiantes entrevistadas ponían además como ejemplo el hecho que, en la materia de Tecnología, a ellas se les enseñaba a bordar una carpeta, y a sus compañeros varones de liceos masculinos, a construir circuitos eléctricos, algo que han logrado revertir gracias a sus gestiones en el marco de la Secretaría que han constituido.

### Los apoderados como obstáculo para emprender acciones sobre estos temas

También hubo bastante nivel de coincidencia respecto del hecho que las y los apoderados son en general aprehensivos con el abordaje de estos temas en el espacio escolar –aunque por supuesto existen excepciones–, lo que incide en un temor de las instituciones por exponer y problematizar estos asuntos, ya sea como consecuencia de expresiones contrarias explícitas, o por la presunción de que esta tematización generará malestar en los apoderados.

Sin embargo, en este punto hubo una opinión contraria. Uno de los entrevistados, que se ocupa de estos temas desde el trabajo académico, opinaba que algunas escuelas utilizan como argumento esta supuesta resistencia a recibir formación en educación sexual, que vendría de la mano de una visión negativa de parte de los apoderados, pero en realidad se trataría de una generalización a partir de la opinión de una minoría. Más bien, sostenía el entrevistado, sería una excusa de las instituciones para no ocuparse de estas temáticas.

### Ausencia de protocolos

Se mencionan también como problemas una **falta de protocolos para saber cómo actuar en situaciones de violencia homofóbica y transfóbica**, y la existencia de un **currículum patriarcal y homofóbico** (además de xenofobo y racista) que impide o dificulta el abordaje de estos temas. En relación al currículum, se alude también al hecho que, cuando la sexualidad es abordada, se lo hace disociándola de las demostraciones de afecto y de la

búsqueda de placer –esta última idea en particular provino del actor estudiantil–, y en contrapartida vinculándola exclusivamente a lo coital, con una mirada desde el miedo y la prevención (de enfermedades de transmisión sexual, de embarazos).

### La presión por la rendición de cuentas hace que este tema sea secundario

Aparecen además dos tópicos estrechamente relacionados: las **demandas administrativas a las que están sometidas las escuelas y sus equipos de trabajo, que transforman estos temas en aspectos secundarios**, y las **culturas organizacionales de las escuelas**, junto a las **improntas de sus directivos**, que determinan su posibilidad de abordaje, y la forma que este toma. Respecto del primer punto, se señala que muchas escuelas están enfocadas en elementos burocráticos, como pruebas estandarizadas, o aspectos de gestión, a los que se ven interpeladas a responder, y eso hace que temas como la educación sexual, las diferentes formas de *bullying*, o la formación ciudadana, por ejemplo, pasen a ser menos relevantes. Se alude a la cantidad de instrumentos de gestión que las escuelas tienen que elaborar, situación que las satura. En relación con ello, en las escuelas en las que se da prioridad a estas demandas de gestión frente a los temas de convivencia, por ejemplo, se torna mucho más difícil generar espacios para el tratamiento de los asuntos ligados a la presencia de alumnos LGTBI. En ese sentido, hay bastante coincidencia sobre la relevancia de la impronta que coloca cada directivo en la conducción de cada institución educativa.

### Derechos vulnerados

Ya en relación más directa con los conflictos o espacios de vulneración más evidentes, emerge de manera coincidente una **vulneración del derecho a la educación** de las y los estudiantes LGTBI, como consecuencia de estas violencias cotidianas que se producen, tanto por acción como por omisión. Como claro ejemplo de estas situaciones, aparece la vulneración del derecho a la identidad en el caso de les estudiantes trans, al momento de pasar la lista. Y ligado a este señalamiento, se opina que el hecho que prime en el sistema una **educación con una mirada adultocéntrica, que no considera a los niños como sujetos de derechos**, tiene incidencia directa en estas vulneraciones. En relación con esto, las y los expertos entrevistados hablan de la escasa capacidad de autonomía que se entrega a “los menores” en las escuelas, o las pocas y muy limitadas instancias de participación real que tienen. Las y les estudiantes entrevistados en calidad de expertos pusieron mucho énfasis en esta barrera adultocéntrica, tanto de parte de los docen-



tes como de las y los apoderados, principalmente para abordar aspectos relacionados con la sexualidad, que apareció como un gran tópico ligado al campo temático LGTBI en las escuelas desde la perspectiva de este actor, confirmando así las recomendaciones de los miembros de organizaciones, que señalaron a la sexualidad como un asunto principal de interés para el alumnado.

Otras dos problemáticas que emergieron como tópicos en el corpus fueron la ***invisibilización de los docentes LGTBI*** y la ***normalización de la violencia***. Respecto del primer punto, se señaló que, en un espacio en el que existen jerarquías tan rígidas e incuestionables como la escuela, y en el que aquello que el docente hace es la norma, esta invisibilización constituye un problema importante, entre otras cosas porque las y los niños y jóvenes no tienen en sus docentes referentes identitarios LGTBI. Sobre el segundo señalamiento, la opinión es que Chile es un país racista y homofóbico, y en ese contexto ese tipo de violencia está naturalizada, lo que obviamente también permea el espacio escolar. Aparece en algunos entrevistados la idea de que los docentes no son capaces de visualizar las especificidades de estas formas de violencia, que además tienen particularidades dentro del mismo grupo LGTBI –usando el término “grupo” de un modo acrítico en este caso–. Las y les estudiantes entrevistados pusieron el acento en esta normalización de la violencia también entre los propios alumnos, relatando escenas de abuso cotidiano entre ellos –por ejemplo, el “punteo” en los liceos de varones, hacia compañeros “menos masculinos”, el “manoteo” de los varones hacia las mujeres en los colegios mixtos–. Asociada a esta idea de normalización de la violencia, apareció tanto en las experiencias relatadas en el seminario de personas trans como en la entrevista a las estudiantes el hecho que las escuelas son espacios inseguros para las personas LGTBI, especialmente para las trans, y particularmente los liceos de varones.

### Avances en materia de inclusión LGTBI en contextos educativos

Aunque hay miradas disímiles sobre los **avances logrados en materia de conciencia y de prácticas inclusivas** en torno a les estudiantes LGTBI en las escuelas, prima una opinión negativa, que estima que es muy poco lo que se ha conseguido en este aspecto, y que más bien lo que se encuentran son algunos esfuerzos y buenas experiencias aisladas (“infiltrados de la educación” les llama uno de los entrevistados, que trabaja de manera directa con población trans). De todos modos, entre quienes señalan algunos progresos, hay alusiones a cierta conciencia generada a partir de la aprobación de la Ley 20609 de no discriminación, más conocida como ley Zamudio, o la difusión de programas televisivos sobre el tema –más específicamente, la

emisión de un reportaje sobre el caso de Andy, unx niñx trans, en el programa Contacto del canal 13-. Se observa sin embargo que es preciso generar una red que permita la inclusión verdadera en toda la estructura educativa: el pase escolar, por ejemplo, sigue con el nombre legal, aunque en la escuela se considere el nombre social; si se tiene un accidente, la o el estudiante llega al centro sanitario con su nombre legal. En ese sentido, se sostiene, las políticas públicas de inclusión deben considerar a todo el sistema educativo, porque de lo contrario se vuelven discriminatorias.

En lo que se refiere a los avances en materia de **prácticas de prevención** contra la violencia homofóbica o transfóbica, las opiniones son más negativas aún. Se señala que las prácticas institucionales son esencialmente reparatorias y no preventivas, y las únicas que han generado algún tipo de estándar escolar para el abordaje de la violencia contra la población LGBTI son las que han respondido a alguna situación empírica de violencia contra alguno de los estudiantes. También hay bastante coincidencia en el hecho que la circular elaborada y distribuida por el Ministerio de Educación sobre este asunto ha constituido un paso, pero que no ha ido acompañada de una debida capacitación que permita operacionalizarla, por lo que corre el riesgo de transformarse en letra muerta. En relación con este punto, emergieron en el discurso algunos enunciados relativos a la lógica de subsidiariedad del Estado chileno, que actuarían en desmedro de la consideración de esta normativa o el tratamiento de estos temas en las escuelas. Uno de los entrevistados, ligado al abordaje de estos temas desde el espacio universitario, explicó que esta subsidiariedad supone que las escuelas no visibilicen al Ministerio como un actor importante en estos aspectos, en contraposición con su mirada sobre la Superintendencia, en la medida que puede obligarlas a cumplir. Esto implica que las normas que emanan directamente del MINEDUC, como la circular, tienen una capacidad de mandar más atenuada. Otra observación, proveniente de un actor con experiencia de trabajo desde las organizaciones de diversidad sexual y también con gobiernos locales, aludió al rol que desempeñan las municipalidades en el sistema, a partir de la administración de las escuelas. Sobre ello se observó que, si para los gobiernos locales estos temas no son relevantes, no se destinan recursos para desarrollarlos, y eso deriva en una escasa o nula consideración en las escuelas.

Otra parte de las consultas planteadas a los expertos apuntó a recoger herramientas para la elaboración de los instrumentos para el trabajo de campo y, sobre todo, para el desarrollo de esta etapa del proceso de investigación. En relación con ello, se preguntó sobre aquellos temas que los diversos actores de la comunidad escolar pudiesen estar más dispuestos



a conversar, y por otro lado, aquellos que pudieran presentar una dificultad en su abordaje.

En relación con las y los *docentes y directivos*<sup>53</sup>, se coincidió en señalar que los temas de interés serían la circular y su protocolo, y ello en relación directa con una de las problemáticas más enfáticamente señaladas, que es la falta de herramientas de los docentes para abordar estos temas. En este sentido, se sugirió una aproximación con estos actores desde la postura del interés por apoyar frente a esta nueva normativa, y por el contrario, evitar una aproximación enjuiciadora o evaluativa.

También les interesaría conversar, según sus opiniones, sobre la inclusión y la no discriminación, y puntualmente sobre sus prácticas en esa línea, además de sobre la prevención de la violencia asociada a este eje temático. Respecto de este punto, casi todos coincidieron en lo importante que resultan los datos duros para usar con estos actores y las y los apoderados, puntualmente, información sobre la incidencia de estas formas de violencia en la salud mental de las y los alumnos, especialmente la depresión, y las altas tasas de suicidio en les estudiantes LGTBI en Chile. En cuanto a las prevenciones, se aludió a la importancia de actuar de manera precavida frente a las creencias religiosas y las apreciaciones morales de los docentes. Por lo mismo, señalaron que para el cuerpo docente y directivos todo lo relativo al goce, los orgasmos, los afectos, pueden ser temas difíciles de abordar. En ese sentido, se recomendó hablar sobre los prejuicios, y vincular a los actores con el tema a partir de sus propias experiencias (por ejemplo, ¿qué harías si supieras que uno de tus compañeros docentes es una persona LGTBI?).

En lo relativo a las y los *apoderados*, además de los señalamientos ya planteados, respecto de sus aprehensiones en general para tratar estos temas en la escuela, sobre todo muy ligadas al “hasta cuánto decir” –por la idea según la cual hablar de esto genera curiosidad en las y los niños y jóvenes–, surgió como un tema de mucho interés todo lo relativo al abuso, y a su capacidad de comunicación con los hijos e hijas. Entre las sugerencias para el abordaje del trabajo con estos actores, se mencionó la idea de com-

<sup>53</sup> En relación directa con estas observaciones, aquellos entrevistados que han realizado asesorías o intervenciones en escuelas señalan que los temas más demandados son los aspectos normativos, en especial la circular, y precisiones conceptuales sobre el campo temático LGTBI: qué significan las diferentes identidades condensadas en la sigla, distinciones entre orientación sexual, identidad y expresión de género, el debate “se nace-se hace”, las “diferencias corporales”, y temas relacionados con estos tópicos.

partir con ellos y ellas experiencias de otros padres que han pasado por el proceso de “salida del clóset” o tránsito de identidad de género de sus hijos.

Respecto de las y los *estudiantes*, también hubo un importante nivel de coincidencia en la opinión de que constituyen el actor más abierto frente a estos temas en el espacio escolar. Opinaron que se muestran muy interesados en temas vinculados a múltiples aspectos de la sexualidad y los afectos, y la entrevista grupal con estudiantes que son parte de una iniciativa en un liceo metropolitano lo confirma. En cuanto a las precauciones, solo se aludió a las diferencias de reacciones relacionadas con la edad de las y los estudiantes, por ejemplo, se comentó que entre 7° de educación básica y 1° de media hay una gran diferencia en la forma de abordaje, que en el primer caso suelen generarse risas y burlas de las que es necesario hacerse cargo rápidamente. También se señaló la importancia de tener en cuenta las problemáticas específicas ligadas al contexto socioeconómico de cada institución, que inciden en las problemáticas específicas del estudiantado. Se recomendó, por otra parte, hablar con ellas y ellos de manera abierta, directa y llanamente, sin ser rebuscados, y estableciendo grados de confianza.

### Experiencias destacadas en contextos educativos

Un último aspecto que interesaba relevar mediante estas entrevistas eran **prácticas y experiencias** desarrolladas en el espacio educativo respecto de la inclusión de les estudiantes LGTBI. Si bien, en general, el nivel de detalle en el conocimiento de estas experiencias fue variable, en el transcurso de las conversaciones surgieron las siguientes:

- Con las y los estudiantes más pequeños aparece el recurso a la actividad de “Cuentacuentos”. Por ejemplo, se nos relató una experiencia de este tipo que se utilizó para incorporar a una niña trans al curso, despidiendo a Juan antes de las vacaciones de invierno para recibir a Daniela al comenzar de nuevo el ciclo.
- Se nos mencionó la postulación a un fondo interno de la JUNJI de Valparaíso para hacer muñequitos que se entreguen por partes, para que las y los niños los armen como ellos quieran (vulvas, penes, senos, etc.). Al momento de realizar la entrevista aún no se conocían los resultados de esta postulación, pero de aprobarse se aplicaría un piloto en dos jardines.
- El Instituto de Estudios Jurídicos, la JUNJI y el Poder Judicial elaboraron un libro de cuentos (“Érase una vez. Los derechos de la infancia”),

que incluye un relato sobre diversidad de género, a partir de la historia de Andy (“La leona y su manada”). La publicación debería estar ya en los jardines infantiles.

- Varios entrevistados se refirieron a la escuela de Maipú donde se recibió a una niña trans que se transformó en caso emblemático a través del reportaje aludido en el análisis previo. Uno de ellos opinó que la virtud de la experiencia residió en la articulación de redes, y en generar espacios de diálogo.
- El Pre-Universitario Mara Rita se consideró una experiencia destacable, que surge como inquietud de una persona trans que se acerca a un grupo de alumnas de la casa de estudios porque quería estudiar en la universidad. En ese sentido, el pre-universitario ayuda a “nivelar” habilidades y conocimientos afectados por todas las dificultades que estas personas han debido enfrentar a lo largo de su paso por el sistema educativo, que hace que pocos lleguen a esta instancia, y si lo hacen, sea en condiciones de mucha desigualdad.
- El Liceo Barros Luco, donde se apoyó el proceso de transición de un estudiante. En ese espacio, los alumnos conformaron el colectivo Pedro Lemebel.
- La experiencia de la Secretaría de Diversidad de Género y Sexualidad del Liceo Carmela Carvajal fue sin dudas la más mencionada, razón por la cual se decidió realizar una entrevista grupal con algunas de sus integrantes estudiantiles. Esta Secretaría está conformada por estudiantes, docentes, apoderados y directivos, hasta el momento de la entrevista contaba con 28 miembros. La iniciativa surgió en el marco de una toma del colegio que tuvo lugar durante 2016, en la que las alumnas incluyeron demandas relativas a una educación no sexista dentro de su petitorio, y además recibieron charlas de integrantes de grupos feministas. La inquietud fue impulsada sobre todo por el caso de una estudiante que realizó su tránsito para convertirse en varón. Si bien había otros casos en la escuela, este fue el más visible, porque ese alumne decidió compartirlo con la comunidad educativa. Tanto las alumnas entrevistadas como los miembros de organizaciones que sabían de la experiencia destacaron el hecho que la iniciativa surgiera del estudiantado, y la actitud de la directora, de escucha y apoyo, y de aprendizaje conjunto. Las alumnas rescataron varios logros que han tenido en este breve lapso de funcionamiento, y desde las organiza-

ciones se alude a que se han generado actividades específicas para cada estamento de la comunidad escolar. Una de las actividades importantes que se ha desarrollado es la elaboración de un protocolo sobre cómo actuar en caso de sentirse abusado de alguna forma, estipulando todos los pasos a seguir, que se pegó en cada sala y se explicó a todos los cursos.

- La conformación de Senosex (Secundaries y estudiantes por la educación no sexista), a partir de la articulación de la Secretaría del Liceo Carmela Carvajal con algunos símiles de otras escuelas –varios de ellos funcionando casi en forma clandestina, según su relato–, con la idea de compartir experiencias y articular fuerzas. Se creó este año, durante vacaciones de invierno. La primera actividad de Senosex fue la celebración del día trans, en el que las mujeres fueron al colegio con pantalón y los varones con jumper.
- En el liceo 7 iniciaron un movimiento que se llama “Ni me callo ni me aguanto”, con la idea de denunciar casos de abuso.

## *Anexo 3: Síntesis de comentarios al informe final realizado en mesa de expertos en temas de identidades LGBTBI en contextos educativos*

El estudio contemplaba una consulta a personas expertas en temáticas de diversidad sexual en contextos educativos con el objetivo de retroalimentar las orientaciones de política educativa ofrecidas en el informe final. Para ello, se convocó a un grupo de académicos, colectivos de estudiantes y representantes de organizaciones de la sociedad civil, específicamente Todo Mejora, Renaciendo y Fundación Selena, además de representantes del Ministerio de Educación y UNESCO. A la reunión presencial, realizada el 26 de enero de 2018 asistieron dos miembros de organizaciones de la sociedad civil (representantes de Renaciendo y Todo Mejora), cinco profesionales del Ministerio de Educación (Unidad de Inclusión y Participación ciudadana; Unidad de Género y Centro de estudios) y dos estudiantes de Liceo Público vinculados a un colectivo de estudiantes LGBTBI.

El equipo de investigación presentó el estudio y sometió sus conclusiones a la discusión de la mesa, con un énfasis especial en la retroalimentación de las orientaciones que se estaban proponiendo.

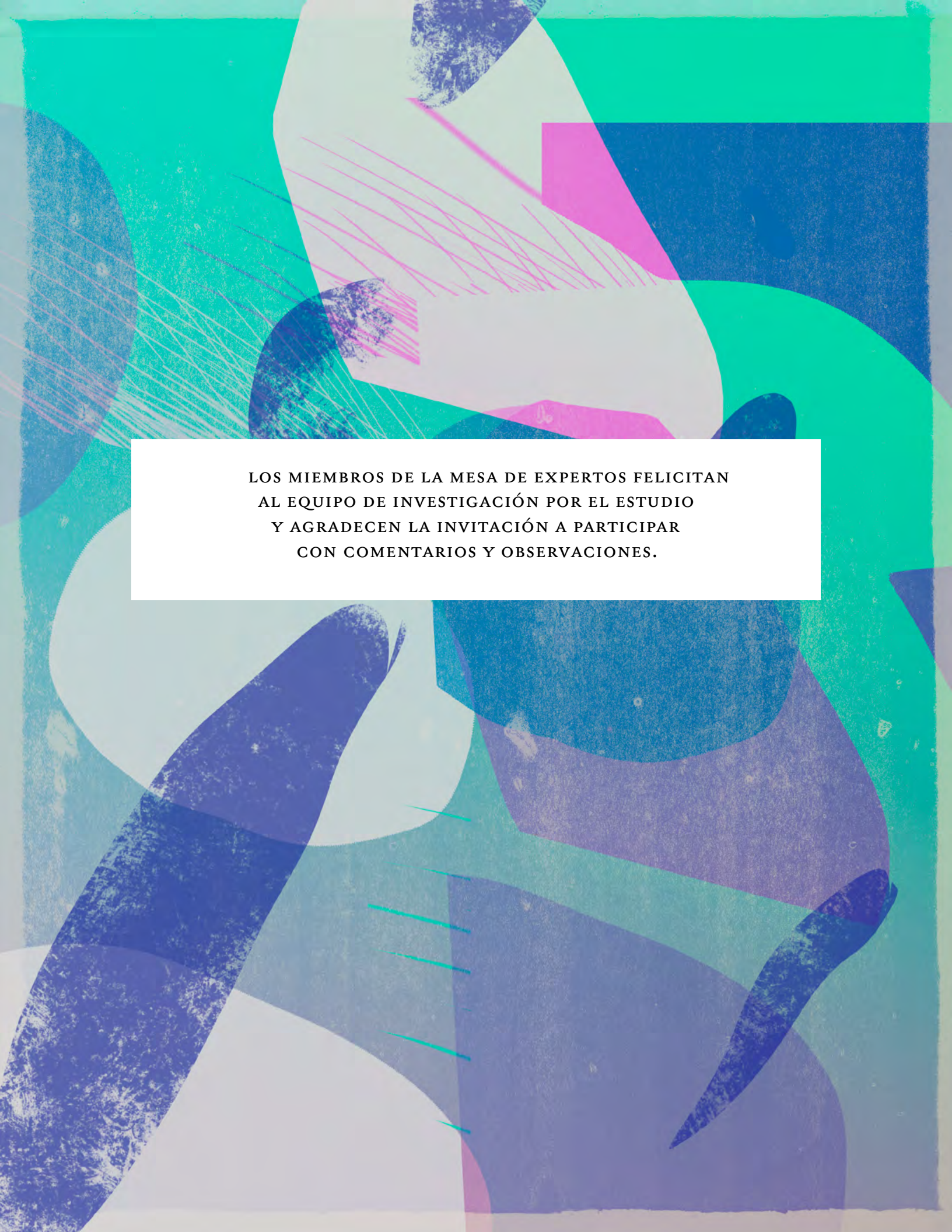
Los comentarios recibidos se sintetizan en los siguientes ocho puntos:

1. Los presentes comparten que la capacitación de profesores en temáticas vinculadas a la inclusión y respeto derechos de las personas LGBTBI es fundamental. Las universidades tienen un rol fundamental al respecto. Estas capacitaciones debieran ser responsabilidad del Estado fundamentalmente, no obstante las organizaciones de la sociedad civil también tienen un rol al respecto.
2. Se refuerza la urgencia de la incorporación de género y diversidad sexual en la formación inicial docente. El Ministerio de Educación no tiene capacidad de influir sobre las mallas curriculares de las universidades (por principio de autonomía) Estos cursos son en términos generales electivos. Solo se ha podido hacer una sensibilización mediante una

mesa de género y se busca una operacionalización mediante la didáctica. No hay profesionales competentes para esto. En 2017 se genera un estándar para estos temas (ver [www.estandaresfid.cl](http://www.estandaresfid.cl)) pues se podría incidir en la formación docente mediante los estándares pedagógicos, así se incorporaría género y diversidad sexual. De todos modos, el lenguaje técnico de la formulación de estándares dificulta la participación de las personas.

3. Se observa que es muy importante incluir en las capacitaciones a los asistentes de la educación. Es un perfil que tiene mucho contacto con niños y jóvenes y que convive con muchos prejuicios sobre estas materias.
4. Se propone que en las capacitaciones deben levantarse necesidades de formación a nivel local y territorial. Es muy importante al respecto el rol de los directores de las escuelas y liceos.
5. Se propone darle más relevancia al bullying transfóbico y la discriminación por expresión de género (no identidad de género), pues acontece en muchas escuelas en la actualidad y debiera ser materia de política pública su prevención.
6. Existe acuerdo en la importancia de fortalecer el rol de las colectividades estudiantiles al interior de los establecimientos educacionales. Los estudiantes de colectivos LGTBI que existen actualmente han contribuido a colocar temas relevantes al respecto y cuestionar los privilegios que tiene la heterosexualidad que no se tematizan.
7. Se releva la urgencia de articular una política pública de género y sexualidad para el conjunto del sistema escolar, para que no esté sujeta a las buenas voluntades de ciertos individuos. Que sea un gran paraguas desde el enfoque de derechos. Actualmente, existen orientaciones, pero se trata de iniciativas desarticuladas que no se integran jurídicamente en una gran política. Género, por ejemplo, no está en el sistema de aseguramiento de la calidad. Se integró una pauta de evaluación de sesgo de género en los procesos de evaluación docente (revisión de videos) en 2018 se integrará la evaluación de sesgo en diversidad sexual. Esto puede corregir la práctica si es que se incorpora esta evaluación, que debería presuponer formación inicial docente en esta materia.
8. Se advierte sobre el rol de la educación parvularia y, en particular, de la JUNJI. Es importante estudiar qué está ocurriendo en educación parvularia, pues la experiencia práctica de algunos miembros de la mesa de expertos indica que en jardines infantiles existen miradas homofóbicas y sexistas que operan con mucha fuerza.





LOS MIEMBROS DE LA MESA DE EXPERTOS FELICITAN  
AL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN POR EL ESTUDIO  
Y AGRADECEN LA INVITACIÓN A PARTICIPAR  
CON COMENTARIOS Y OBSERVACIONES.