

CREENCIAS DE DOCENTES EN FORMACIÓN Y EN EJERCICIO ACERCA DE LA EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA EN IDENTIDAD DE GÉNERO

BELIEFS OF PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHERS ABOUT EDUCATION WITH A GENDER IDENTITY PERSPECTIVE

Recibido em: 10 de abril de 2023

Aprovado em: 18 de junho de 2023

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 15 | v. 2 | p. 337-364 | jul./dez. 2023

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3358>

Michelle Mendoza Lira *michelle.mendoza@unab.cl*

Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid (Madrid/España). Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Viña del Mar/Chile).

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Kristen Standen Lillo *k.standenlillo@uandresbello.edu*

Professora de Educação Básica Geral na Universidad Andrés Bello (Chile).

Professora do Colegio Alborada del Mar (Concón, Chile).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0955-5424>

Javiera Pinto Lillo *j.pintolillo@uandresbello.edu*

Professora de Educação Básica Geral na Universidade Andrés Bello (Chile).

Membro da equipe examinadora da consultoria EB Metrics (Santiago, Chile).

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9716-9358>

RESUMEN

El reconocimiento y el respeto hacia la diversidad de género se ha transformado en un importante desafío para el sistema educativo. La siguiente investigación tuvo por objetivo comprender las creencias de docentes en formación y en ejercicio acerca de la educación con perspectiva en identidad de género. Para ello, y desde un enfoque cualitativo de carácter fenomenológico, se realizaron diez entrevistas semiestructuradas: cinco a profesores(as) en formación y cinco a docentes en ejercicio, todos con experiencias educativas con estudiantes de la comunidad LGBTQ+. De las entrevistas analizadas por medio del análisis de contenido cualitativo emergieron cuatro categorías: (1) *Definición de identidad de género*; (2) *Perfil del estudiante*; (3) *Incorporación de la identidad de género en el aula* y (4) *Formación en educación con perspectiva en identidad de género*. Los principales hallazgos revelan creencias positivas respecto de la educación con enfoque en identidad de género, asociadas a la convicción de que el trabajo colaborativo de la comunidad escolar es esencial para un cambio de paradigma. No obstante, se advierte la falta de recursos teóricos y prácticos que se ajusten a las necesidades educativas del estudiantado LGBTQ+. Se concluye la necesidad de instaurar espacios formativos en esta materia tanto para el profesorado en formación como en ejercicio, con el propósito de avanzar hacia una educación igualitaria, justa e inclusiva.

Palabras clave: Docentes en formación. Docentes en ejercicio. Creencias docentes. Identidad de género.

ABSTRACT

The recognition of and respect for gender diversity has become an important challenge for the educational system. The following research aimed to understand the beliefs of teachers in training and in practice about education with a gender identity perspective. For this purpose, and from a qualitative phenomenological approach, ten semi-structured interviews were conducted: five with teachers in training and five with practicing teachers, all of them with educational experiences with students from the LGBTQ+ community. Four categories emerged from the interviews analyzed through qualitative content analysis: (1) *Definition of gender identity*; (2) *Student profile*; (3) *Incorporation of gender identity in the classroom*; and (4) *Training in education with a gender identity perspective*. The main findings reveal positive beliefs regarding education with a gender identity approach, associated with the conviction that the collaborative work of the school community is essential for a paradigm shift. However, there is a lack of theoretical and practical resources that meet the educational needs of LGBTQ+ students. It is concluded that there is a need to establish training spaces in this area both for teachers in training and in practice, in order to move towards an egalitarian, fair and inclusive education.

Keywords: Teachers in training. Practicing teachers. Teaching beliefs. Gender identity.

1 INTRODUCCIÓN

La inclusión se entiende como un proceso orientado a disminuir las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (OREALC; UNESCO, 2000), es decir, busca que todos y todas tengan el derecho a pertenecer, participar y, por supuesto, aprender en cualquier establecimiento educacional, recibiendo una educación de calidad. Dentro de la inclusión, se pueden encontrar distintas diversidades que deben ser "incluidas" y una de éstas es la diversidad sexual, vinculada particularmente con la identidad y la expresión de género, siendo ésta una "experiencia de género innata, profundamente interna e individual de una persona, que puede o no corresponder con la fisiología de la persona o su sexo al nacer [...]" (ONU MUJERES, 2016, p. 45). Entre sus características, se encuentra la percepción personal del cuerpo, que involucra -dependiendo de la persona- el cambio de la apariencia a través de cirugía, al igual que otras expresiones de género que incorporan la vestimenta, la manera de hablar y los gestos (ONU MUJERES, 2016).

Actualmente, la identidad de género se ha visibilizado bastante, debido a que concierne a todas las personas, sin importar edad, religión, etnia, etc. No obstante, aunque exista un progreso con respecto al tema, aún sigue habiendo comunidades detractoras que se oponen al abordaje de esta temática. Así pues, se ve con frecuencia la participación de las autoridades, agentes del estado y asociaciones ultra-religiosas en desacuerdo con el progreso de la igualdad legal para la gente LGBTQ+ (MOVILH, 2020). Un ejemplo de esto es que sólo 20 de los 194 países de todo el mundo han aprobado algún tipo de ley de identidad de género, dando paso a libertades más básicas de la comunidad trans (IPPOLITI, 2018).

Concretamente, las personas trans ubicadas en Estados Unidos, Guatemala, Hungría, Mongolia, Nueva Zelandia, Reino Unido y Uruguay se encuentran frenadas en su aceptación hacia los derechos de reconocimiento legal de género, y con un posible atraso en India y Nepal. En cambio, desde 2017, cabe destacar un adelanto sólido en Australia, Canadá (en el caso de personas no binarias), Chile, Colombia (en el caso de niños y niñas), al igual que Costa Rica y Pakistán (TRANSGENDER EUROPE, 2020; UNESCO, 2021).

En cuanto a los avances que se evidencian del tema, muchos países han modificado leyes, políticas y currículos, con el objetivo de llegar al 2030 con una educación equitativa e inclusiva que proteja los derechos del estudiantado LGBTQ+, mejorando el control del acoso y la agresión dentro de las escuelas, con el propósito de establecer ambientes de aprendizaje agradables y positivos (UNESCO, 2021).

Tal como se puede advertir, a pesar de que bastantes países han realizado dichos cambios, demostrando así que están interesados en proteger a la comunidad LGBTQ+, "en Latinoamérica las

denuncias por casos de discriminación basados en la orientación sexual, la identidad o expresión de género ha aumentado en un 58%" (MOVILH, 2020, p.16).

En el caso de Chile, la Ley N.º 21.120 (2018) reconoce y da protección a la identidad de género, entendiéndose ésta como una convicción interna de cada persona en ser hombre o mujer, es decir, la manera en que alguien se percibe a sí mismo, pudiendo pertenecer o no al sexo y nombre demostrados en el acta de nacimiento. Si bien esta Ley fue estipulada para respetar los derechos de reconocimiento y seguridad de cada persona, hay estudios que demuestran todo lo contrario.

Por ejemplo, el 75% de estudiantes LGBTQ+ en Chile no se sienten seguros en la escuela (UNESCO, 2021). Esta alarmante cifra ha llevado al Ministerio de Educación de Chile a la elaboración de planes y programas como, por ejemplo, el de la Unidad de Equidad de Género, creada el 2014, la cual entrega información y ayuda a las escuelas para que éstas tengan una perspectiva más amplia sobre la identidad de género. De esta manera, los establecimientos podrán utilizar esta información para evaluar si deben adaptar sus políticas y proyecto educativo institucional hacia uno más inclusivo, en donde la identidad de género sea parte de la cultura escolar (MINEDUC, 2017a, 2017b).

Pese a estos importantes avances, aún existen varias barreras dentro de los establecimientos educacionales donde, en primer lugar, no siempre se respetan las opciones de cada alumno(a) por el hecho de identificarse de manera distinta al género del cual fueron concebidos y terminan siendo víctimas de discriminación y/o violencia física. Así pues, según un estudio de la "Primera Encuesta Nacional para Personas LGBTQ+" (MOVILH, 2013), éstos son discriminados ya sea por docentes, compañeros(as), directivos(as) o, incluso, familiares. Específicamente, un 43,4% dijo sentirse discriminado por un desconocido; un 16,1%, por un familiar; un 15,4%, por un conocido; un 12,2%, por alguien que ejerce algún tipo de autoridad; un 10,1%, por todos; un 1,8%, por otros y un 1% contestó que no sabe (MOVILH, 2013). Por otra parte, de acuerdo con el estudio *Gay, Lesbian & Straight Education Network* acerca de las experiencias de los(as) estudiantes LGBTQ+ de siete países de Latinoamérica, en Chile el 33,9% dice sentirse inseguro en la escuela en cuanto a su expresión de género (KOSCIW; ZONGRONE, 2019).

Desafortunadamente, la antinaturalidad y la invisibilidad hacia los(as) estudiantes de esta comunidad que sostienen muchos centros educacionales en los procesos de aprendizaje han sido por causa de la falta de capacitación, preparación y miedo de los(as) docentes. Es por esto por lo que, por ejemplo, los centros no reconocen ni acogen al alumnado trans y/o no binarios, causando -como consecuencia- una discriminación y estigmatización hacia ellos (SILVA *et al.*, 2021). Por otro lado, si bien se encuentran docentes que aceptan y no discriminan a sus alumnos según su expresión de género, aún tienen la difícil labor de actuar como intermediarios en el aula de clases para evitar posibles conflictos y

dejar atrás la discriminación y el bullying. Por este motivo, el crecimiento profesional del profesorado en cuanto a la identidad de género y la construcción de espacios inclusivos es un momento esencial para educar a la comunidad escolar sobre los requerimientos de los alumnos transgénero y de género no binario (MCQUILLAN; LEININGER, 2020) y, en general, de toda la comunidad LGBTQ+, especialmente si se “quieren construir ciudadanos políticos conscientes que promuevan y luchen por políticas públicas justas e igualitarias” (MELO DA LUZ; BONIN, 2022, p. 332).

Sin embargo, gran parte de los profesionales que conforman los establecimientos escolares no han sido del todo capacitados para manejar situaciones de identidades y expresiones de género en el aula (KOSCIW; ZONGRONE, 2019), por lo que es necesario que se construyan estrategias para capacitar a los(as) docentes y directivos(as) del entorno escolar (SILVA *et al.*, 2021). Por todo lo anterior, el objetivo a tratar en este estudio es comprender las creencias que tienen los(as) docentes, tanto en formación como en ejercicio, sobre la identidad de género en el contexto educativo, indagando en cómo caracterizan y abordan la identidad de género en su práctica pedagógica y cuáles son los principales facilitadores y obstaculizadores que inciden en una educación con perspectiva en identidad de género. Ya que es muy posible que se encuentren con situaciones al respecto, por lo tanto, deben estar preparados al momento de tratar al estudiantado para que todos sus integrantes se sientan cómodos e incluidos.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. DE LA DIVERSIDAD A LA IDENTIDAD DE GÉNERO: ALCANCES CONCEPTUALES

Los individuos, además de estar determinados por el sexo biológico, lo están también por las tradiciones socioculturales en las que habitan, o sea, por diferentes principios, valores y normas que se transmiten entre generaciones y forman parte de la estructura social a la cual pertenecen (BASCÓN; GUIL, 2012). De ahí que la identidad de género sea entendida no sólo como la autodefinición del ser, sino también como una construcción social, donde tanto los sujetos como la sociedad tienden a acogerse a los estereotipos de género (SOLÍS, 2016).

No obstante, para comprender el concepto de identidad de género, primero resulta necesario entender el término de “diversidad”, ya que “es un principio que se refiere a una pluralidad de identidades y condición de la existencia humana” (MARÍN, 2007, p.92), siendo aplicado en muchas áreas, por ejemplo, cuando se habla de diversidad cultural, étnica, lingüística, socioeconómica, política, religiosa, entre otras (MINEDUC, 2017c; 2021).

Además de las categorías mencionadas anteriormente, existe la diversidad sexual, la que se relaciona con las alternativas sexuales de la gente, en que se integran las orientaciones del deseo y prácticas sexuales, al igual que las identidades sexuales (PEIXOTO *et al.*, 2012). En esta misma línea, García (2007) señala que el significado de diversidad sexual no sólo implica una experiencia subjetiva de la sexualidad, sino también lo biológico, psicológico y lo socialmente vinculado a ello (TORO *et al.*, 2020).

En cuanto al concepto de identidad de género, la Real Academia Española (RAE, 2022) señala que el término “identidad” corresponde a un “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás” (s.p), aunque también hace referencia a cómo las personas se identifican y se ven a sí mismas (KOSCIW; ZONGRONE, 2019).

De acuerdo con los estudios en psicología, niños y niñas empiezan a desarrollar su concepción de identidad de género a partir de los 2 a 3 años y ésta se sigue desarrollando hasta la adultez (OLSON *et al.*, 2015). Específicamente, la teoría del esquema de género cognitivo-social plantea que los y las infantes llevan a cabo sus propios conocimientos sobre lo que es la masculinidad o la feminidad, utilizando estos conocimientos para procesar la información en la toma de decisiones y moderar su comportamiento (STARR; ZURBRIGGEN, 2016).

Para Cerna et al. (2021), existen diversas clasificaciones para entender la identidad de género. Por ejemplo, si ésta corresponde al sexo con el cual se nace, se denomina persona cisgénero, mientras que, si no corresponde, se designa persona transgénero (entre otras). En tanto, las personas transexuales, si bien no se identifican con su sexo biológico (al igual que las transgéneros), han pasado por una transición permanente, la cual consiste en una intervención hormonal o quirúrgica para adquirir las características del género que desean (MINEDUC, 2017a).

Como se puede advertir, no todas las personas trans deciden tratarse con hormonas para cambiar sus características sexuales secundarias, lo que deja en evidencia una errónea concepción por parte de la sociedad, la cual tiende a creer que una persona transgénero se debe someter, de todas maneras, a un tratamiento hormonal y/o quirúrgico y verse como el género por el cual se siente identificado. Sin embargo, esto no siempre es posible, ya sea por dinero, problemas familiares o por diferentes razones (NEARY; CROSS, 2018).

Durante estos últimos 30 años, la transgeneridad ha llegado con fuerza a los países occidentales, tensionando las concepciones que por muchos años se ha tenido sobre el género, donde lo “normal” serían las personas cisgénero, mientras que lo que históricamente se ha entendido como “anormal” serían las personas trans, no binarias o de género fluido (FUENTES; MOLLO, 2019). Debido a esta concepción es

que aún existen terapias de conversión, cuyo propósito es intentar cambiar la identidad de género de una persona, haciéndola más congruente con el género asignado al nacer.

Estos tratamientos no sólo han sido calificados como poco éticos, sino que han demostrado ser inefectivos. Por este motivo, en Estados Unidos –por ejemplo– estas terapias se han visto prohibidas en 13 de sus estados (DE CELIS, 2018). En Chile, en tanto, la Ley 21.331 sobre el Reconocimiento y Protección de los Derechos de las Personas en la Atención en Salud Mental, en su Artículo N° 7 (2021), establece la prohibición de realizar este tipo de terapias, por lo que ningún psicólogo o especialista puede diagnosticar como patología la orientación sexual de una persona o su identidad de género.

Por todo lo precedentemente descrito, es necesario hacer un cambio de paradigma, el cual consiste en dejar de pensar en la situación de los niños, las niñas y adolescentes de la comunidad LGBTQ+ como resultado de una enfermedad, una identidad desorganizada o una complicación, y empezar a pensarlos como seres humanos que están en constante cambio, construyendo y definiendo su identidad (RAVETLLAT, 2018).

2.2. ABORDAJE DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Dentro de la educación ha existido un gran esfuerzo por incorporar la expresión e identidad de género en las actualizaciones curriculares para, de esta forma, eliminar la discriminación por parte de la sociedad (RIQUELME, 2015). Sin embargo, aún persiste una reproducción constante de estereotipos sobre lo femenino y lo masculino, sumado a percepciones y visiones sesgadas de docentes y educandos. Esto provoca que sea sumamente complicado llevar a cabo la inclusión al aula de clases, puesto que la falta de información que presentan las autoridades de las instituciones educacionales ha generado malas prácticas que han hecho más visibles los estereotipos de género (INDH, 2017).

Lo anterior resulta preocupante, sobre todo si se tiene en cuenta que a lo largo de la etapa escolar empiezan a surgir dudas en los y las estudiantes respecto de su sexualidad, por lo que la identidad de género puede florecer desde la edad inicial, debido a procesos cognitivos y categóricos (KOSCIW; ZONGRONE, 2019). Por ejemplo, la edad más frecuente en que las personas se dan cuenta de su identidad sexual es a los 12 años, siendo ésta la edad promedio de un alumno de sexto básico (GAY AND LESBIAN EQUALITY NETWORK, 2016).

No se debe olvidar que a esa edad aún son niños(as) y puede que no estén preparados para enfrentar esta situación, a tal punto de llegar a sentirse insatisfechos con su identidad de género, provocándoles lo que se conoce, según el campo médico, como “disforia de género”, definida como una sensación de angustia y/o conflicto al no estar cómodo con su sexo biológico (MANGIN, 2020). Por este motivo, resulta

esencial que los(as) profesores(as) entreguen apoyo emocional y cuenten herramientas que les permitan sobrellevar la aceptación tanto de ellos(as) mismos como de los demás.

Entre las formas de apoyo hacia al estudiantado, la literatura señala que el uso de lenguaje inclusivo, dentro y fuera del aula de clases, puede resultar de gran utilidad, además de instancias de educación sobre diversidad sexual y de género (GODOY; MELO, 2019). En este escenario, la figura del docente como orientador de sus estudiantes resulta clave, puesto que debe promover instancias en donde todos sus alumnos(as), tanto aquellos que forman parte de la comunidad LGBTQ+ como los que no lo son, compartan sus perspectivas, vivencias y deseos, de manera tal que acepten que son parte del mismo grupo: el humano (PRINCE, 2020).

Por otra parte, el(la) profesor(a) -dentro de sus objetivos de aprendizaje- debe ser capaz de adaptar ejes transversales, en donde se trate la tolerancia hacia los(as) estudiantes de la comunidad LGBTQ+, logrando impulsar el desarrollo del pensamiento, espiritualidad y capacidad crítica hacia el alumnado (PRINCE, 2020). Por último, resulta indispensable que las comunidades educativas implementen cambios importantes dentro de las dinámicas escolares, tales como permitir a los(as) discentes el uso de los baños según el género con el que se sientan cómodos e incentivar a docentes y directivos(as) para que utilicen el nombre social y los respectivos pronombres de sus estudiantes (BAUM; ORR, 2015) o, asimismo, readecuar la lista de curso a una donde se utilice sólo el apellido del alumnado, además de incorporar uniformes unisex (VELA, 2017).

Desde otra perspectiva, la literatura plantea la necesidad de establecer una legislación e instrumentos normativos que promuevan el reconocimiento, ingreso y permanencia de todos los(as) alumnos(as) de la comunidad LGBTQ+, ya que merecen estudiar sin importar la identidad de género que posean, evitando la discriminación por parte de los establecimientos educativos (TORO *et al.*, 2020). Al respecto, en el caso de Chile, el Ministerio de Educación ha diseñado múltiples estrategias para atender situaciones de discriminación y exclusión escolar. Una de ellas es la aceptación y uso, en los documentos oficiales, de la sigla LGBTQ+, como una forma de reconocer la diversidad de orientaciones sexuales e identidades de género dentro de la sociedad (TORO *et al.*, 2020). Otra, en tanto, es la elaboración de manuales educativos destinados a las comunidades escolares, con el propósito de favorecer el quehacer pedagógico e institucional en esta materia. Dentro de ellos, destacan dos documentos, a saber: "Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno" (MINEDUC, 2017c) y "Resolución o Circular 812 que garantiza el derecho a la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional" (MINEDUC; SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN, 2021).

En estos documentos, de acuerdo con Fuentes y Mollo (2019), se reconoce que la sociedad presenta constantes cambios, en donde la diversidad sexual y de género es una realidad cada día más visible, por lo que es necesario “modificar lenguajes, actitudes y comportamientos para educar desde el respeto y generar una verdadera inclusión educacional, que valore la diversidad y fortalezca el pleno desarrollo de todas las personas” (MINEDUC, 2017c, p.25). Sin embargo, pese a los avances ministeriales en cuanto a la creación de políticas educativas destinadas a resguardar la inclusión y los derechos de la comunidad LGBTQ+, aún persisten deficiencias al momento de implementar prácticas -a nivel institucional y pedagógico- que involucren a todos los agentes educativos. De ahí que sea relevante conocer cómo, desde sus más profundas creencias, perciben y actúan ante la educación con perspectiva en identidad de género, ya que sólo de esta manera se puede generar un cambio trascendental en el sistema educativo (ROJAS *et al.*, 2019).

2.3 CREENCIAS SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO

Para hablar de creencias docentes, primero es necesario conocer qué se entiende por creencia. Ésta es una verdad subjetiva, un convencimiento sobre algo que el individuo considera con certeza, que -por lo demás- casi siempre es confundida con la verdad objetiva, que es el concepto del saber en la teoría del conocimiento (DÍEZ, 2017). Según explica Vygotsky (2012), las creencias comienzan a formarse desde una edad temprana, mediante un proceso de socialización, dependiendo del contexto cultural por el cual esté inmerso cada persona. En el campo educativo, las creencias son pensamientos organizados que se utilizan para comprender la realidad escolar de manera personal, por ejemplo, partiendo de cómo el alumnado aprende a cómo el(la) docente enseña (PAJARES, 1992). Además, no se sustentan desde lo racional, sino más bien desde lo emocional, en donde los sentimientos, las experiencias y el contexto cultural influyen en los pensamientos y la forma de actuar (MORENO; AZCÁRATE, 2003).

Las creencias docentes acerca de identidad sexual y de género no sólo se ven reflejadas en el trato que tienen hacia los(as) alumnos(as), sino también en cómo abordan la diversidad sexual al interior del aula de clases. Por este motivo, muchos docentes prefieren evitar hablar de identidad de género o tratarlo en base a sus propias opiniones, estableciendo una visión subjetiva que no atiende a lo propuesto por los documentos ministeriales o gubernamentales (PLAZA, 2015). Como resultado, los(as) profesores(as) llevan al aula una enseñanza mucho más estereotipada acerca de lo femenino y lo masculino, trabajando la educación sexual y la identidad de género solamente desde una perspectiva biológica, lo que genera segregación hacia una parte de los(as) estudiantes (RODRÍGUEZ; PEASE, 2020).

En los últimos cinco años, algunos estudios llevados a cabo en esta materia han revelado que el profesorado entiende el enfoque de género y la orientación sexual como instrumentos que van a homosexualizar a los(as) discentes, entendiendo esta homosexualización como una referencia negativa, por lo que prefieren evitar trabajarlos durante su práctica docente (RODRÍGUEZ, 2018). Por otra parte, también se ha observado que los(as) maestros(as) de los establecimientos educacionales chilenos suelen poseer creencias y respuestas heteronormadas por la sociedad, provocando que jóvenes de la comunidad LGBTQ+, específicamente el estudiantado trans, presenten dificultades en su proceso de transición. No obstante, a pesar de las dificultades de redes de apoyo que presenta el alumnado, expresan que poder realizar su transición les permite "ser" quienes realmente son y ser felices (LEMPEREUR *et al.*, 2019). Por último, en un estudio de carácter crítico, se comprobó que las construcciones discursivas de identidad de género de personas trans en proceso de transición colaboran con la repetición de pautas normativas imperantes en la sociedad chilena, debido a la existencia de una tensión persistente que les dificulta la desvinculación con los mandatos de género (RUBIO *et al.*, 2021).

3 METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE Y DISEÑO

La siguiente investigación se realizó a través de un enfoque cualitativo, basado en estrategias de recopilación de datos acerca de la descripción y observación de un fenómeno. Este enfoque se caracteriza por ser un proceso flexible que se relaciona entre un evento y su interpretación. Generalmente, se utiliza en fenómenos sociales y su fin no es medir las variables implicadas en tal fenómeno, sino comprenderlo (VEGA *et al.*, 2014). Además, se ha seleccionado un diseño fenomenológico, el cual "trata de describir las estructuras esenciales de la conciencia" (OJEDA *et al.*, 2019, p.72), es decir, busca explicar y describir sucesos de la vida diaria de las personas, encontrando el significado que le dan a sus vivencias (FUSTER, 2019).

3.2 PARTICIPANTES

Para la selección de la muestra, se llevó a cabo un muestreo intencionado, cuyo propósito es obtener muestras representativas, por medio de la selección intencional de grupos que cumplan con ciertas características específicas, de acuerdo con los intereses del investigador (HERNÁNDEZ; CARPIO, 2019).

La muestra quedó compuesta por diez docentes: cinco en ejercicio y cinco en formación. Como criterios de inclusión, los docentes en ejercicio debían tener como mínimo tres años de experiencia profesional y haber trabajado con alumnos de la comunidad LGBTQ+. Por su parte, los docentes en formación debían haber cursado como mínimo su práctica intermedia y haber tenido experiencia en torno a la identidad de género en el contexto educativo. Dentro de los criterios de exclusión de la muestra, se consideró -tanto para los docentes en formación como en ejercicio- no tener experiencia pedagógica con la comunidad LGBTQ+.

3.3 TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

La técnica de producción de datos fue mediante entrevistas individuales y privadas, de tipo semiestructurada, caracterizada por ser menos rígida que la de tipo estructurada, ya que, aunque cuente con preguntas fijas, los entrevistados pueden responder abiertamente sin tener que escoger una respuesta en particular (LOPEZOSA, 2020).

3.4. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

A partir de la transcripción de los audios de las entrevistas, se realizó un análisis cualitativo de contenido (GLÄSER; LAUDEL, 2013; MAYRING, 2019). Este análisis comenzó con un proceso de codificación abierta (GIBBS, 2012), donde los relatos de los(as) entrevistados(as) orientaron la identificación de los códigos y la construcción de las categorías. Este proceso fue ajustado constantemente en instancias reflexivas de triangulación, las cuales permitieron resguardar la confiabilidad del estudio (GIBBS, 2012). Lo anteriormente descrito permitió identificar 4 grandes categorías, a saber: (1) Definición de identidad de género; (2) Perfil del estudiante; (3) Incorporación de la identidad de género en el aula y (4) Formación en educación con perspectiva en identidad de género (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías y códigos emergentes

| | | |
|---------------------------|--|--|
| Categoría (1) Códigos: | Definición de identidad de género - Preferencia sexual - Expresión de género | <i>Descripción de la categoría:</i> Conceptos asociados a la identidad de género. |
| Categoría (2) Códigos: | Perfil del estudiante - Falta de desenvolvimiento en el aula - Presencia de problemas socioemocionales | <i>Descripción de la categoría:</i> Características que definen al alumnado. |
| Categoría (3) Códigos: | Incorporación de identidad de género en el aula - Uso del lenguaje inclusivo - Talleres entre alumnos y apoderados - Protocolo en caso de conflictos estudiantiles por discriminación | <i>Descripción de la categoría:</i> Formas de abordar la identidad de género en el contexto escolar. |
| Categoría (4) Códigos: | Formación en educación con perspectiva en identidad de género - Debilidad en la formación inicial y permanente del profesorado. - Capacitación/Aprendizaje autónomo. - Acceso a formación extracurricular y continua | <i>Descripción de la categoría:</i> Factores que obstaculizan y facilitan el abordaje de la identidad de género en el aula. |

Fuente: Elaboración propia.

3.5 CONSIDERACIONES ÉTICAS

Con respecto a las consideraciones éticas de este estudio, se consultó a los y las participantes si las entrevistas podían ser grabadas, para lo cual debieron firmar un consentimiento donde se estipuló que la información recopilada sería utilizada exclusivamente para los propósitos de este estudio, en completo anonimato y confidencialidad.

4 RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este punto, se da a conocer el análisis de las categorías y sus códigos respectivos. Este análisis es complementado con fragmentos de las intervenciones de los(as) entrevistados(as).

4.1 CATEGORÍA (1) DEFINICIÓN DE IDENTIDAD DE GÉNERO

Un primer acercamiento a las creencias docentes tiene que ver con cómo los docentes en formación y en ejercicio entienden la identidad de género. En primer lugar, este concepto es definido como *preferencia sexual*, la que involucraría la atracción y la selección de otra persona según el género

de interés. Esta creencia, no obstante, tiene mayor presencia en los(as) futuros(as) docentes, quienes vinculan directamente la identidad de género con el ámbito sexual.

“Yo entiendo por identidad de género la preferencia sexual que pueda tener una persona”
(Entrevistado(a) 1. Docente en formación).

Por su parte, los docentes en ejercicio mencionan que la identidad de género corresponde a una expresión interna del propio ser humano, vale decir, cómo la persona se identifica a sí misma con respecto de su cuerpo, considerando tanto las características físicas de un hombre y una mujer como los sentimientos y vivencias de éstos (GLSEN, s/f). Asimismo, la identidad de género -como expresión en sí misma- se vincula con aspectos de la personalidad, ya sea desde la forma de vestir, hablar, pensar y cómo se interactúa con la sociedad. Actualmente, según los(as) entrevistados(as), estos rasgos han ido evolucionando, pero siempre mantienen una línea que divide lo masculino y lo femenino, por lo tanto, tienen que ver más con una construcción social (SOLÍS, 2016).

“Entiendo que es la percepción que se tiene de uno mismo sobre la construcción de su propio género, independiente de haber nacido biológicamente como hombre o mujer, o según sea su aparato reproductor” (Entrevistado(a) 5. Docente en ejercicio).

“Entiendo que la identidad de género es como lo propio, como las vivencias internas como que te sitúan dentro de un punto en el espectro de género, creo yo, como tu propia identidad vendría a ser vivencias internas propias y como cada persona lo siente con respecto a eso, cómo se ubica” (Entrevistado(a) 3. Docente en ejercicio).

Conviene destacar que, si bien los(as) participantes de este estudio entienden el concepto de identidad de género, principalmente, como la preferencia sexual o la expresión de género, también reconocen otros términos asociados que permiten acercarse, aún más, a la comprensión de este fenómeno. Dentro de ellos destaca el concepto *espectro de género*, el cual sitúa a una persona dentro de lo no binario, es decir, como todo aquello que no se relaciona de manera particular con lo masculino y femenino (PEIXOTO *et al.*, 2012). Desde otra perspectiva, la identidad de género es entendida como una construcción de orden social (SOLÍS, 2016), donde el entorno define el conjunto de responsabilidades y roles asignados a las personas de acuerdo con su sexo biológico.

“El espectro de género sería como lo no binario, donde no solamente ya es como hombre - mujer, sino que de todo lo que pudiese estar, si se pudiese explicar así, dentro de ese espectro, entre esos dos conceptos” (Entrevistado(a) 4. Docente en ejercicio).

"La identidad de género tiene más bien, más que ver con una construcción social que vive e impacta abiertamente en la condición de la persona sobre sí misma" (Entrevistado(a) 3. Docente en formación).

En síntesis, la mayoría de los(as) entrevistados(as) definen, identifican y diferencian los términos asociados a la identidad de género a partir de su quehacer pedagógico y la realidad que perciben de sus propios(as) estudiantes. En general, la mayoría tiene una concepción acertada sobre la identidad de género en el contexto escolar, vale decir, como la vivencia interna de una persona en cuanto a su género, que puede o no coincidir con su sexo asignado al nacer (BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL, 2017; TORO *et al.*, 2020). Sin embargo, para algunos docentes y futuros(as) maestros(as), también tendría relación con la preferencia u orientación sexual, aunque esta última se relaciona con la atracción sexual, romántica y afectiva hacia individuos de género distinto al suyo (MINEDUC, 2017a).

4.2 CATEGORÍA (2) PERFIL DEL ESTUDIANTE

Para que los docentes puedan abordar de una manera adecuada el trato con los(as) estudiantes de la comunidad LGBTQ+, es necesario conocer la manera en que éstos(as) se desenvuelven e interactúan con su entorno. En este sentido, tanto el profesorado en formación como en ejercicio señala que -durante su labor dentro del aula de clases- los(as) discentes de esta comunidad suelen presentar falta de desenvolvimiento y presencia de problemas socioemocionales, tales como timidez, dificultades de socialización y baja autoestima (MANGIN, 2020), debido a la discriminación, violencia o falta de apoyo a la que se ven enfrentados (SILVA *et al.*, 2021). Según menciona Pérez (2015), los establecimientos educacionales pueden ser lugares destructivos, porque es allí donde se enfrentan al hostigamiento, la discriminación y la segregación social, por lo que resulta imposible ignorar que los(as) estudiantes de la comunidad LGBTQ+ se encuentran en constante situación de bullying. Para los(as) entrevistados(as), esto se debe al miedo a expresarse tal y como se sienten, a no ser aceptados por todos quienes conforman el establecimiento educacional, pero -principalmente- por sus seres cercanos, quienes deberían entregarles el apoyo emocional necesario.

"(...) era un niño muy muy muy deprimido y tenía una evaluación de sí mismo muy baja". (Entrevistado(a) 4. Docente en formación).

Este bullying ejercido hacia la comunidad LGBTQ+ no es un problema nuevo, sin embargo, actualmente la sociedad se ha hecho más consciente de estos actos y comportamientos agresivos. Esta exclusión, cuando se inicia en la infancia, produce frustración y culpabilidad, las cuales -muchas veces-

desembocan en problemas psicológicos que, incluso, pueden terminar en suicidio (SAUSÁN, 2017). A pesar de esto, los(as) participantes de esta investigación señalan que el tema de la identidad de género se encuentra mucho más incorporado en la sociedad actual, puesto que hoy en día las personas sienten mayor libertad para expresar cómo se identifican en cuanto a su género, producto -en cierta medida- de que algunas personas LGBTQ+ no tienen problemas para aceptarse en público y, además, Chile es uno de los países en donde se da mayor reconocimiento a las orientaciones sexuales o diferentes identidades de género (MOVILH, 2022), lo que facilita la inclusión y aceptación de éstas.

Esto, para los(as) docentes y futuros(as) maestros(as) entrevistados(as), otorga mayor seguridad y confianza a los y las estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+, lo que se ve reflejado en su actuar y forma de relacionarse dentro y fuera del aula.

“En las pocas experiencias que he tenido con este tipo de estudiantes, me he encontrado con personas seguras de lo que sienten, valientes en su decisión y sin miedo a lo que el otro dirá. La nueva generación mira con mayor naturalidad este tipo de condiciones. A los adultos les cuesta más entenderlo” (Entrevistado(a) 2. Docente en ejercicio).

Los fragmentos anteriores dejan en evidencia un escenario ideal de inclusión, donde los y las estudiantes que forman parte de la comunidad no sienten miedo al rechazo de sus pares. Sin embargo, docentes en formación y en ejercicio coinciden en que, lamentablemente, se trata de situaciones excepcionales, ya que reconocen que, pese a los avances, aún existen actos discriminatorios al interior de las comunidades educativas (INDH, 2017). Ante esto, recalcan, resulta necesario establecer protocolos que favorezcan el desarrollo de una actitud positiva ante la adversidad, rompiendo -de manera paulatina- con los estereotipos sociales.

4.3 CATEGORÍA (3) INCORPORACIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO EN EL AULA

La escuela se conoce como el principal centro de socialización para los(as) estudiantes, en donde toman lugar diferentes procesos de identificación y participación. No obstante, tal como se mostró en el apartado anterior, también existe violencia, segregación y discriminación, tanto por parte de docentes como de alumnos(as) (RIQUELME, 2015). Uno de los grandes desafíos del profesorado es poder abordar la identidad de género de manera adecuada dentro del aula escolar, procurando que todos y todas se sientan respetados (FUENTES; MOLLO; 2019). Para ello, los(as) entrevistados(as) señalan la necesidad, por un lado, de utilizar el lenguaje inclusivo, ya sea mediante el nombre social o apodo de preferencia, y -por otro- de evitar el uso de pronombres no adecuados que puedan incomodar u ofender al alumnado. Por lo tanto, en cuanto a las formas en las que los y las participantes de este estudio incorporan la identidad

de género en el aula, destaca el uso del lenguaje inclusivo, con el propósito de demostrar empatía hacia alumnos y alumnas (BAUM; ORR, 2015; GODOY; MELO, 2019). Esta práctica se encuentra alineada con lo propuesto por el Ministerio de Educación de Chile, concretamente en el documento "Orientaciones para la inclusión de las personas LGBTQ+ en el sistema educativo chileno" (MINEDUC, 2017c), en el cual se plantea la necesidad de incorporar actitudes y acciones idóneas para comunicarse de manera inclusiva con los estudiantes LGBTQ+.

"Se le llama por su nombre que él decidió, su nombre social" (Entrevistado(a) 3. Docente en ejercicio).

"Nosotros somos un colegio de puras mujeres, entonces yo hablo de ustedes. Yo no hablo de ellas o chicas, que antes yo les decía chicas o niñas. Hoy en día yo hablo de alumnos o de ustedes" (Entrevistado(a) 1. Docente en ejercicio).

Otra forma de incorporar la identidad de género en el aula, señalada por los(as) entrevistados(as), dice relación con la implementación de talleres (dirigidos a estudiantes y familias) que aborden esta temática, con el propósito de que se establezcan lazos de confianza, apoyo y cooperación entre toda la comunidad, pero -sobre todo- que se abran canales de diálogo para enfrentar este fenómeno educativo. En este sentido, Pichardo y de Stéfano (2015) plantean que realizar planes de convivencia, así como charlas, talleres y actividades organizadas por y para la comunidad educativa son esenciales para reflexionar acerca de la identidad de género y, a la vez, establecer marcos de respeto por los derechos y la libertad de los y las estudiantes.

"Yo creo que hay que culturizar a los alumnos, haciendo talleres, incluyendo a todos los alumnos en la participación, no solo a los alumnos, también a los papás. Hablar sobre la sexualidad, hablar sobre la identidad de género, hablar cómo me siento, de nuestras emociones, cómo nos sentimos día a día" (Entrevistado(a) 3. Docente en formación).

Desde otra perspectiva, indican que otra manera de abordar la identidad de género en el contexto educativo es mediante el uso de recursos didácticos que acerquen a los(as) estudiantes al tema (MINEDUC, 2017a; 2017c; PICHARDO; DE STÉFANO, 2015). Algunos entrevistados(as), especialmente los(as) docentes en ejercicio, señalan que -dependiendo de la asignatura que realizan- incorporan la temática de identidad de género en sus planificaciones. Por ejemplo, en Lenguaje (a través de diferentes lecturas que traten el tema), se trabaja la empatía y el respeto como actitud transversal; en Matemática, en tanto, mediante ejercicios de resolución de problemas, se tienen en cuenta distintas expresiones de género.

"(...) trato de dar a conocer esta condición humana a través de la lectura de algunos textos que aborden el tema, desde diferentes puntos de vista, pero siempre tratando que los y las estudiantes sean los que emitan juicios de valor sobre el tema, fomentando el debate entre pares y trabajando actitudes transversales como el respeto y la empatía por la opinión del otro u otra" (Entrevistado(a) 2. Docente en ejercicio).

"(...) colocar en situaciones de problemas de matemática no solamente donde haya como esta identidad de género hombre - mujer, que aparezcan -por ejemplo- en los ppts dibujos o fotos de personas, donde tengan distintas expresiones propias, donde tengan distinta expresión de género" (Entrevistado(a) 5. Docente en ejercicio).

Por otro lado, si bien los(as) participantes del estudio señalan que siempre se pueden presentar situaciones de conflicto por discriminación hacia los(as) estudiantes de la comunidad LGBTQ+ (MANGIN, 2020; SAUSÁN, 2017), ya sea por motivos de poca tolerancia o de incompreensión hacia la diversidad, también enfatizan en la idea de que es indispensable que, en estos casos, los(as) alumnos(as) reciban apoyo del psicólogo(a) y/o del encargado de convivencia escolar, tanto de manera individual como grupal. Este punto es sumamente importante, ya que no sólo tiene que ver con responder de forma adecuada y efectiva ante el problema, sino que también con apoyar la labor docente, pues muchas veces el profesorado no cuenta con los conocimientos adecuados para abordar este tema desde una perspectiva psicosocial. Al respecto, Rendón (2015) manifiesta que la mediación y colaboración entre distintos actores educativos, en beneficio de los(as) alumnos de la comunidad LGBTQ+, es necesaria para construir un entorno de respeto, libertad y autoconfianza, por lo que las creencias de los(as) participantes de esta investigación se encuentran en sintonía con la evidencia científica.

"(...) obviamente hay que derivar a la dupla psicosocial, entendiendo que yo no tengo las herramientas psicológicas necesarias para abordar el caso y, obviamente, trabajarlo desde las dinámicas de grupo en la sala de clases, puesto que -finalmente- las niñas y niños no actúan de forma discriminatoria per se, sino que más bien son un conjunto de conductas aprendidas" (Entrevistado(a) 1. Docente en formación).

En general, los relatos de los(as) participantes de esta investigación evidencian que existe la intención de incorporar estrategias educativas con perspectiva de género, aunque esto supone un importante desafío (ROJAS *et al.*, 2019). Desafortunadamente, muchas veces no poseen los recursos personales y profesionales para dar respuestas idóneas a las necesidades de los(as) estudiantes de la comunidad LGBTQ+ (KOSCIW; ZONGRONE, 2019), por lo que requieren del soporte de otros agentes educativos con competencias más específicas. De todas formas, sus intervenciones reflejan creencias positivas respecto de sus prácticas pedagógicas en esta materia y la asignación de un lugar privilegiado al

trabajo colaborativo que se pueda desplegar en beneficio de la inclusión de todo el estudiantado (PINOS *et al.*, 2017; RENDÓN, 2015).

4.4 CATEGORÍA (4) FORMACIÓN EN EDUCACIÓN CON PERSPECTIVA EN IDENTIDAD DE GÉNERO

Actualmente, la incorporación de la educación con perspectiva en identidad de género resulta imprescindible no sólo en las escuelas (MCQUILLAN; LEININGER, 2020; MINEDUC, 2017c; 2021; UNESCO, 2021), sino también en el contexto de la formación inicial y permanente del profesorado. Los relatos de los(as) entrevistados(as) dejan en evidencia la creencia de que las instancias de formación inicial, continua y permanente del profesorado son esenciales para abordar una educación con perspectiva en identidad de género. Sin embargo, tanto docentes en ejercicio como futuros(as) maestros(as) señalan que su preparación ha sido deficiente en esta materia, puesto que no cuentan con las herramientas indispensables para conocer los alcances de las prácticas educativas con este enfoque ni responder a las necesidades socioeducativas de niños y niñas de la comunidad LGBTQ+ (MCQUILLAN; LEININGER, 2020).

Algunas organizaciones especialistas en el tema, tales como la Fundación Todo Mejora y el MOVILH, destacan la importancia de la capacitación periódica de todos los profesionales de la educación y, en especial, de los(as) docentes (GODOY; MELO, 2019), pues sólo así se puede esperar que promuevan actitudes positivas sobre la sexualidad y las diferentes expresiones de género de sus estudiantes. Lo anterior, tal como plantea Pinos *et al.* (2017), generará un aula más amigable para las diversidades de alumnos(as) y, así mismo, derribará los prejuicios y las discriminaciones relacionados con estos temas.

“La verdad que más que lo que vimos en la universidad eh no, no he tenido ninguna capacitación, ni como profesora en práctica ni tampoco en la universidad, así como tal, que hable específicamente de la identidad de género como tal, entonces no, no he tenido capacitación” (Entrevistado(a) 2. Docente en formación).

“No, no. Tuvimos una vez una capacitación de temas de identidad de género, o de género en general, como hablar de las diferencias como entre lo que mencionaba como la expresión de género, la orientación sexual, la identidad de género, como saber diferenciar varios conceptos, pero en la aplicación en el aula como tal, no hemos tenido, me imagino que vamos a ir avanzando en ese sentido” (Entrevistado(a) 4. Docente en ejercicio).

Tal como se puede evidenciar, las capacitaciones docentes en cuanto al tema de la identidad de género, aunque han estado presentes por iniciativa propia o por instancias otorgadas en la Universidad y/o en los establecimientos educacionales, no han sido suficientemente contundentes para abarcar

las necesidades del contexto educativo actual. Así mismo, se puede observar que gran parte de los(as) entrevistados(as) está consciente de que, hoy en día, la identidad de género se expresa con mayor frecuencia (MOVILH, 2020; UNESCO, 2021), sobre todo por el hecho de tener que vivirlo con los(as) propios(as) estudiantes, ya sea en el contexto de práctica de los(as) docentes en formación o en la labor diaria de los(as) maestros(as) en ejercicio. Por este motivo, muchos(as) participantes del estudio valoran el autoaprendizaje, acción en la que -por iniciativa propia- adquieren herramientas que ayudan a abordar el tema dentro del aula.

"Yo soy tallerista de educación sexual integral desde hace 5 años y tengo distintas capacitaciones, incluyendo infancia trans. Bueno, yo estudio en la Universidad de Playa Ancha y pertenezco desde hace 5 años al programa Alerta UPLA y el programa Alerta UPLA me ofrecieron la capacitación" (Entrevistado(a) 2. Docente en formación).

"Sí, yo como te dije, me certifiqué en la Universidad de Chile y en la Pontificia Universidad Católica" (Entrevistado(a) 5. Docente en ejercicio).

Finalmente, los fragmentos anteriores dejan de manifiesto la importancia que los propios(as) docentes asignan a su labor como agentes mediadores para los(as) estudiantes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+, frente a lo cual perciben la necesidad de contar con una formación adecuada que les permita entregar no sólo apoyo académico, sino también socioemocional (MCQUILLAN; LEININGER, 2020; SILVA *et al.*, 2021). En ese sentido, coinciden en que si no se encuentran preparados(as) para tratar temas socioemocionales dentro del aula, difícilmente los(as) estudiantes, sin importar su condición, podrán potenciar sus aprendizajes y sentir que son incluidos(as) dentro del proceso educativo.

CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de esta investigación fue comprender las creencias de los docentes en formación y en ejercicio acerca de la educación con perspectiva en identidad de género. A partir de lo revelado en este estudio, se puede concluir que la mayoría de los(as) entrevistados(as) presentan creencias positivas respecto de la identidad de género, siendo ésta definida como una vivencia interna del ser humano. No obstante, una minoría presenta una confusión acerca del tema, entendiéndola como una preferencia sexual. La presencia de esta incongruencia puede deberse al escaso conocimiento y preparación sobre el tema. En efecto, muchos(as) de ellos(as) -ante la necesidad de realizar su quehacer pedagógico con perspectiva en identidad de género- han tenido que especializarse por iniciativa propia, ya sea tomando

cursos o asistiendo a seminarios, charlas, entre otros, para así poder brindar el apoyo emocional necesario a sus alumnos(as).

Por este motivo, es de suma importancia que -dentro de los centros educativos- se establezcan prácticas de discusión y reflexión que involucren a estudiantes, profesores(as), directivos(as) y familias, cuyo foco sea inculcar valores como el respeto y la tolerancia, además de actividades que promuevan creencias favorables hacia la comunidad LGBTQ+. Para ello, no obstante, tanto los establecimientos educacionales como las instituciones de educación superior encargadas de la formación del profesorado deben reorientar sus actuales proyectos educativos institucionales y mallas curriculares, respectivamente, con el propósito de promover un discurso mancomunado de inclusión educativa y, muy especialmente, de una educación con perspectiva en identidad de género, donde la educación sexual no sea abordada desde una mirada restrictiva a lo biológico y/o reproductivo, sino desde cómo la diversidad puede contribuir a la sociedad. En este cometido, las escuelas y la formación inicial docente tienen el deber de ofrecer oportunidades de aprendizaje efectivas y de calidad para todo el estudiantado y el futuro profesorado, de manera tal que todos y todas se vean beneficiados por una educación inclusiva hacia la diversidad. En efecto, sólo en la medida en que los y las docentes en formación y en ejercicio, además de toda la comunidad educativa, sean capaces de reconocer la importancia de una educación con perspectiva en identidad de género, se estará en una mejor posición para alcanzar un sistema educativo igualitario, justo e inclusivo.

Para finalizar, resulta importante señalar que, a lo largo de esta investigación, se presentaron dos limitaciones. La primera de ellas tiene que ver con la dificultad de encontrar docentes en ejercicio y en formación que hayan trabajado con alumnos y alumnas de la comunidad LGBTQ+. La segunda, en tanto, se relaciona con la poca disponibilidad de tiempo con el que contaban los(as) participantes, lo cual retrasó considerablemente el proceso de producción de datos. Como proyección, y a la luz de las dificultades anteriormente señaladas, próximos estudios podrían considerar la visión de docentes con y sin experiencia en educación con perspectiva en identidad de género, con el propósito indagar (y, por qué no, diferenciar) los distintos desafíos y oportunidades que enfrentan en su quehacer pedagógico. De igual manera, futuras investigaciones podrían tomar otras técnicas de producción de datos para acercarse a este fenómeno, tales como observaciones de aula y consejos de profesores, las cuales pueden aportar información relevante acerca de las acciones institucionales y pedagógicas con perspectiva en identidad de género que se movilizan en los establecimientos educativos del país.

REFERENCIAS

BASCÓN, M.; GUIL, A. La construcción de la identidad de género, de la misoginia histórica a las nuevas perspectivas psicológicas de análisis. **Libro de Actas del I Congreso Internacional de Comunicación y Género**, 2012. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/33222>. Acceso en: 18 de mar. 2022.

BAUM, J.; ORR, A. **Schools In Transition: A Guide for Supporting Transgender Students in K-12 Schools. Human Rights Campaign**, 2015. Disponible en: <https://hrc-prod-requests.s3-us-west-2.amazonaws.com/files/assets/resources/Schools-In-Transition.pdf>. Acceso en: 14 de febr. 2022.

BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL. **Evolución del concepto de género: Identidad de género y la orientación sexual**, 2017. Departamento de estudios, extensión y publicaciones. Disponible en: <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=56104>. Acceso en: 12 de may. 2022.

CERNA, R.; STERN, A.; AUSTIN, G.; BETZ, J.; ZHANG, G.; HASHMI, S. (2021). **Understanding the Experiences of LGBTQ High School Students in California by Race/Ethnicity**, 2021. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED615971.pdf>. Acceso en: 12 de febr. 2022.

DE CELIS, M. ¿Intervención psicológica en identidad de género? A propósito de la presentación del CIE-11. **Revista Clínica Contemporánea**, Madrid, v. 9, n. 2, p. e18, 1-7, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5093/cc2018a15>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

DÍEZ, A. Más sobre la interpretación (II). Ideas y creencias. **Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría**, Madrid, v. 37, n. 131, p. 127-143, ene-jun. 2017. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352017000100008. Acceso en: 18 de ag. 2022.

FUENTES, J.; MOLLO, B. Liderar para la inclusión. Concepciones sobre la identidad transgénero en un equipo directivo. **Revista Saberes Educativos**, Santiago, n. 3, p. 54-77, jul./dic. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53789>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

FUSTER, D. Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. **Propósitos y Representaciones**, Lima, v. 7, n. 1, p. 201-229, en./abr. 2019. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

GARCÍA, C. **Diversidad sexual en la escuela, dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia.** Bogotá: Colombia Diversa, 2007.

GAY AND LESBIAN EQUALITY NETWORK. **Being a LGBT in school. A Resource for Post-Primary Schools to Prevent Homophobic and Transphobic Bullying and Support LGBT Students,** 2016. Disponible en: <https://assets.gov.ie/24762/729f5d8906184a6a8c4be0c5e2a349dd.pdf>. Acceso en: 17 de may. 2022.

GIBBS, G. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2012.

GLÄSER, J.; LAUDEL, G. Life with and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations. **Forum: Qualitative Social Research,** Berlín, v. 14, n. 2, p. 1-37, mar. 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.2.1886>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

GLSEN (s/f). Gender studies are for everyone. *Gender Terminology: Discussion.* 1-2. GAY, LESBIAN & STRAIGHT EDUCATION NETWORK <https://www.glsen.org/sites/default/files/Gender%20Terminology%20Guide.pdf>

GODOY, G.; MELO, G. Análisis discursivo de Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI en el Sistema Educativo. **Árboles y Rizomas, Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios,** Santiago, v. 1, n. 2, p. 33-50, jul./dic. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.35588/ayr.v1i2.3933>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

HERNÁNDEZ, C.; CARPIO, N. Introducción a los tipos de muestreo. **ALERTA, Revista Científica del Instituto Nacional de Salud,** San Salvador, v. 2, n. 1, p. 75-79, en./jun. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

INDH. **Informe Anual. Situación de los Derechos Humanos en Chile,** 2017. Instituto Nacional de Derechos Humanos. Disponible en: https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/12/01_Informe-Anual-2017.pdf. Acceso en: 18 de sept. 2022.

IPPOLITI, G. **Ley de Identidad de Género en el mundo. Boletín informativo,** 2018. Disponible en: <https://otdchile.org/ley-de-identidad-de-genero-en-el-mundo-2/>. Acceso en: 18 de sept. 2022.

KOSCIW, J.; ZONGRONE, A. (2019). **A Global School Climate Crisis: Insights on Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender & Queer Students in Latin America,** 2019. Gay, Lesbian, and Straight Education Network.

Disponível em: <https://www.glsen.org/sites/default/files/2019-12/A-Global-School-Climate-Crisis-Latin-America-2019.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2022.

LEMPEREUR, J.; GODOY, V.; FISCHER, F.; INSUNZA, C.; LAZO, G. Vivências de les jóvenes transgénero respecto a su inclusión social en Chile. **Revista Nomadías**, Santiago, n. 27, p. 9-31, jul. 2019. Disponível em: <https://revistaidiem.uchile.cl/index.php/NO/article/view/54359/58340>. Acesso em: 18 de ag. 2022.

LEY N° 21.120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. **Diario Oficial de la República de Chile**. Santiago de Chile, 10 de diciembre de 2018.

LEY N° 21.331. *Del reconocimiento y protección de los derechos de las personas en la atención de salud mental*. **Diario Oficial de la República de Chile**. Santiago de Chile, 11 de mayo de 2021.

LOPEZOSA, C. Entrevistas semiestructuradas con NVivo: Pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: LOPEZOSA, C.; DÍAZ-NOCI, J.; CODINA, L. (Eds.). **Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social**. Barcelona: DigDoc-Universitat Pompeu Fabra, 2020. p. 88-97. Disponível em: <https://doi.org/10.31009/metodos.2020.i01.08>. Acesso em: 17 de abr. 2022.

MANGIN, M. Transgender Students in Elementary Schools: How Supportive Principals Lead. **Educational Administration Quarterly**, Michigan, v. 56, n. 2, p. 255-288, abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0013161X19843579>. Acesso em: 17 de abr. 2022.

MARÍN, M. Diversidad y educación especial. **Revista Electrónica Educare**, San José, n. extr., p. 91-102, 2007. Disponível em: <http://doi.org/10.15359/ree.1-Ext.5>. Acesso em: 17 de abr. 2022.

MAYRING, P. Qualitative Content Analysis: Demarcation, varieties, developments. **Forum Qualitative Social Research**, Berlim, v. 20, n. 3, Art. 16, sept. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343>. Acesso em: 17 de abr. 2022.

MCQUILLAN, M.; LEININGER, J. Supporting gender-inclusive schools: educators' beliefs about gender diversity training and implementation plans. **Professional Development in Education**, London, v. 47, n. 1, p. 156-176, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744685>. Acesso em: 17 de abr. 2022.

MELO DA LUZ, P.; BONIN, J. Formações de mulheres transgêneras: Caminhos para a construção de uma cidadania transcomunicativa. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 315-338. jul./dic. 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.25112/rco.v2.2660>

MINEDUC; SUPERINTENDENCIA DE EDUCACIÓN. **Circular que garantiza el derecho de identidad de género de niñas, niños y adolescentes en el ámbito educacional**, 2021. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/REXN0812_CIRCULARTRNS.pdf. Acceso en: 11 de mar. 2022.

MINEDUC. **Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018**, 2017a. Ministerio de Educación de Chile. Unidad de Equidad de Género. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>. Acceso en: 14 de may. 2022.

MINEDUC. **Enfoque de Género. Incorporación en los instrumentos de gestión escolar**, 2017b. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4431/mono-1098.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 14 de may. 2022.

MINEDUC. **Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex**, 2017c. Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2016/04/LGBTI_27_04_2017.pdf. Acceso en: 14 de may. 2022.

MORENO, M.; AZCÁRATE, C. Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 21, n. 2, p. 265-280, 2003. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21935/21769>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

MOVILH. **Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. Hechos 2021**, 2022. Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. Disponible en: <http://www.movilh.cl/documentacion/2022/XX-Informe-Anual-DDHH-MOVILH.pdf>. Acceso en: 17 de mar. 2022.

MOVILH. **Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual y de Género en Chile. Hechos 2019**, 2020. Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. Disponible en: <http://www.movilh.cl/documentacion/Informe-DDHH-Movilh-2019.pdf>. Acceso en: 17 de mar. 2022.

MOVILH. **Primera Encuesta Nacional: Diversidad Sexual, Derechos Humanos y Ley contra la Discriminación**, 2013. Movimiento de Integración y Liberación Homosexual. Disponible en: <http://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2013/07/Encuesta-Nacional-Diversidad-Sexual.pdf>. Acceso en: 12 de mar. 2022.

NEARY, A.; CROSS, C. **Exploring Gender Identity and Gender Norms in Primary Schools. The Perspectives of Educators and Parents of Transgender and Gender Variant Children**, 2018. University of Limerick and the Transgender Equality Network of Ireland. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/159405378.pdf>. Acceso en: 17 de may. 2022.

OREALC/UNESCO. **Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas**, 2000. Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 25 de ag. 2022.

OJEDA, N.; ORTEGA, M.; MORILLO, N. La fenomenología en el mundo investigativo. **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa**, Guadalajara, v. 5, n. 14, p. 70-83, en./mar. 2019. Disponible en: <https://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2019/07/0.-RIIFEDUC-completa-A%C3%B1o-5-N%C3%BAmero-14-ene-mzo-2019.pdf#page=70>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

OLSON, K.; KEY, A; EATON, N. Gender Cognition in Transgender Children. **Psychological Science**, Washington, v. 26, n. 4, p. 467-474, mar. 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0956797614568156>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

ONU MUJERES. **Profundicemos en términos de género: Guía de terminología y uso de lenguaje no sexista para periodistas, comunicadoras y comunicadores**, 2016. Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: http://onu.org.gt/wp-content/uploads/2017/10/Guia-lenguaje-no-sexista_onumujeres.pdf. Acceso en: 18 de ag. 2022.

UNESCO. **No mires hacia otro lado: no a la exclusión del alumnado LGBTI. Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Documento de Política, 45**, 2021. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/LGBTIdontlookaway>. Acceso en: 20 de jun. 2022.

PAJARES, M. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. **Review of Educational Research**, Pennsylvania, v. 62, n. 3, p. 307-332, jun. 1992. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/1170741>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

PÉREZ, E. Diversidad sexual en la óptica de los profesores de Talca. **Convergencia Educativa**, Maule, n. 5, p. 45-66, 2015. Disponible en: <https://revistace.ucm.cl/article/view/291>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

PLAZA, M. **Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media**. 2015. 368f. Tesis (Doctorado en Ciencias Biológicas) - Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015.

PEIXOTO, J.; FONSECA, L.; ALMEIDA, S.; ALMEIDA, L. Escuela y diversidad sexual: ¿Qué realidad? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 143-158, sept. 2012. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000300007>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

PICHARDO, J.; DE STÉFANO, J. El alumnado de secundaria ante la diversidad sexual. En: PICHARDO, J.; DE STÉFANO, J. (Eds.). **Diversidad sexual y convivencia: Una oportunidad educativa**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015, p. 63-81. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/34926/1/Diversidad_y_convivencia_2015_FINAL.pdf. Acceso en: 18 de ag. 2022.

PINOS, G.; PINOS, V.; PALACIOS, M.; LÓPEZ, S.; CASTILLO, J.; ORTIZ, W.; JERVES, E.; ENZLIN, P. Conocimientos y actitudes hacia la sexualidad y educación sexual en docentes de colegios públicos. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v. 17, n. 2, p. 1-22, may./ag. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i2.28671>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

PRINCE, A. Escuela y Transexualidad: Una Mirada Hacia La Tolerancia. **Fundación Aula Virtual**, v. 1, n. 2, p. 1-8, 2020. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/399/3991725004/index.html>. Acceso en: 10 de abr. 2022.

RAVETLLAT, I. Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. **Revista Ius et Praxis**, Talca, v. 24, n. 1, p. 397-436, jun. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

RAE. Identidad. **Diccionario de la lengua española**. Real Academia Española, 2022. Disponible en: <https://dle.rae.es/identidad>. Acceso en: 22 de ag. 2022.

RENDÓN, A. Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. **Sophia**, Bogotá, v. 11, n. 2, p. 237-256, jul. 2015. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740778009.pdf>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

RIQUELME, N. **Propuesta metodológica para la construcción de un currículum educativo con un enfoque de perspectiva de Derechos Humanos y de respeto a la diversidad**. 2015. 126f. Tesis (Magíster en Educación) -Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Santiago, 2015.

RODRÍGUEZ, A. **Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria**. 2018. 61f. Tesis (Título Profesional en Psicología Educativa) -Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 2018.

RODRÍGUEZ, A.; PEASE, M. Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, Lima, v. 12, n. 12, p. 153-186, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

ROJAS, M.; FERNÁNDEZ, M.; ASTUDILLO, P.; STEFONI, C.; SALINAS, P.; VALDEBENITO, M. La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, Santiago, v. 56, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

RUBIO, V.; BASÁEZ, F.; ESCORZA, E.; FUENZALIDA, G. Identidad de Género de Jóvenes Trans: Perpetuación y Pérdida de Privilegios Patriarcales. **Masculinidades y Cambio Social**, Barcelona, v. 10, n. 3, p. 242-269, oct. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.17583/MCS.2020.7375>. Acceso en: 17 de abr. 2022.

SAUSÁN, M. **Bullying homofóbico en el contexto escolar: Una revisión sistemática**. 2017. 59f. Trabajo de fin de Grado (Magisterio en Educación Primaria) - Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2017.

SILVA, F.; JALES, R.; PEREIRA, I.; ALMEIDA, L.; NOGUEIRA, J.; ALMEIDA, S. Transgeneridad infantil desde la perspectiva de los profesores de primaria. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v.

29, p. e3459, jun. 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3792.3459>. Acceso en: 18 de ag. 2022.

SOLÍS, A. La perspectiva de género en la educación. En: Trujillo, J.A.; García, J.L. (Coords.). **Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación.**

Chihuahua: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. A., 2016. p. 97-107. Disponible en: <https://mieducacion.sepyc.gob.mx/wp-content/uploads/2021/12/Sesion-7-La-perspectiva-de-generoSo>. Acceso en: 17 de abr. 2022.

STARR, C.; ZURBRIGGEN, E. Sandra Bem's Gender Schema Theory After 34 Years: A Review of its Reach and Impact. **Sex roles**, Ontario, v. 76, n. 9-10, p. 566-578, mar. 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0591-4>. Acceso en: 17 de abr. 2022.

TORO, E.; MOYA, P.; POBLETE, R. Representaciones Sociales de Profesores y Estudiantes sobre las Personas LGBTI: Un Estudio de Caso en un Liceo Católico y Laico. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 37-51, jun. 2020. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100037>. Acceso en: 17 de abr. 2022.

TRANSGENDER EUROPE. **Trans Rights Europe & Central Asia Index & Maps**, 2020. Disponible en: <https://tgeu.org/trans-rights-europe-central-asia-index-maps-2020/>. Acceso en: 19 de jul. 2022.

VEGA, G.; ÁVILA, J.; VEGA, A.; CAMACHO, N.; BECERRIL, A.; LEO, G. Paradigmas en la Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo. **European Scientific Journal**, Kocani, v. 10, n. 15, p. 523-528, may. 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.19044/esj.2014.v10n15p%p>. Acceso en: 17 de abr. 2022.

VELA, J. La Diversidad Afectivo-Sexual y de Identidad de Género en el Marco de la Atención a la Diversidad. **Hachetetepé: Revista científica de Educación y Comunicación**, Madrid, v. 15, p. 87-93, nov. 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.9>. Acceso en: 17 de abr. 2022.

VYGOTSKY, L. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona: Planeta, 2012.