

Educación Física y diversidad de género: un análisis desde la experiencia de profesores de aula

Physical Education and gender diversity: an analysis from the experience of classroom teachers

Ricardo Souza de Carvalho, Pablo Ávila-Miranda, Fernanda Céspedes-Cáceres, Daniela Gallegos-Pizarro, José Guerrero-Conejera, Tiare Morán-Urbina, Caroll Schilling-Lara, Franklin Castillo-Retamal
Universidad Católica del Maule (Chile)

Resumen. El objetivo de este trabajo fue conocer el nivel de preparación del profesorado de Educación Física (EF) para abordar la diversidad de género en las clases en la enseñanza secundaria. La metodología es de tipo cualitativa con un diseño fenomenológico, para ello se trabajó con un número limitado de participantes tomando en cuenta la opinión y experiencia de seis docentes de EF de una ciudad del centro sur de Chile egresados de dos universidades regionales. Los resultados indican que, en términos generales, las instituciones estudiadas no abordan esta temática dentro de los itinerarios formativos y que se hace necesaria una revisión de los mismos de tal manera de atender esta realidad. Se concluye que en general, el profesorado de EF no recibe formación sobre diversidad de género ni cómo abordarla pedagógicamente dentro de las clases.

Palabras clave: diversidad, género, Educación Física, formación, profesores, escuela.

Abstract. The propose of this study was to know the level of preparation of Physical Education (PE) teachers to include on gender diversity in secondary school classes. The methodology is a qualitative one with a phenomenological design, for which it was worked with a limited number of participants taking into account the opinion and experience of six PE teachers from a city in the south-central part of Chile who graduated from two regional universities, The results indicate that, in general terms, the institutions studied do not include this area within the training itineraries and that it is necessary to review it in order to address this reality. It is concluded that in general, the PE teachers did not receive training on gender diversity or how to approach it pedagogically within their classes.

Keywords: diversity, gender, Physical Education, training, teachers, school.

Fecha recepción: 16-04-23. Fecha de aceptación: 06-07-23

Franklin Castillo-Retamal

fcastillo@ucm.cl

Introducción

Durante las últimas décadas se han observado cambios en las discusiones relacionadas con el sexo biológico y el género social de las personas, lo que ha permitido profundizar y ampliar los espacios de entendimiento sobre las temáticas relacionadas (Chihuailaf, 2022). Los movimientos sociales se vuelven cada vez más comunes y constantes en la comunidad, por lo que se han desarrollado diversos estudios para explorar las consecuencias o, mejor dicho, los efectos que lleva consigo la discrepancia de género con el sexo, puntualmente, en el contexto escolar (Matus et al., 2021).

Pérez y Moya (2020) sostienen que la escuela es un punto de encuentro social complejo que necesita un cambio urgente conforme las necesidades actuales de valoración a la diversidad y, al mismo tiempo, el insoslayable término de la regulación que pesa sobre los géneros y lo que se espera de cada persona según su sexo. Para Duschatzky (1996), las generaciones más jóvenes tienen representaciones de la sociedad muy disímiles a las que tradicionalmente la escuela ha tenido y presenta, lo que supone un desajuste entre lo que hoy se requiere y lo que se ofrece (Bautista, 2023), por tanto, la escuela es una institución que va quedando obsoleta respecto a las demandas de reconocimiento a la diversidad presente en la sociedad.

El período escolar es una etapa donde un gran número de estudiantes atraviesa los cambios de la adolescencia, que muchas veces son difíciles de comprender para el entorno en el que se desenvuelven, siendo uno de ellos el género y/o sexo, por tanto, se requiere conocimiento y acercamiento a la familia y la comunidad para propiciar prácticas que eviten la heteronormatividad. En esta línea, Rubio et

al. (2021) plantean que ante la creciente exteriorización que presentan los niños, niñas y adolescentes respecto de la identidad de género, las familias y establecimientos educacionales se ven en enterever y controversia, por cuanto la expectativa es que el núcleo familiar sea quien contenga y acepte estas manifestaciones y, por otro lado, el espacio escolar, se presente como un lugar de no exclusión para quienes se expresen de manera distinta en términos de una sexualidad diferente a la heterosexual, cuestión que también abordan Ramírez y Contreras (2016), al indicar que las instituciones se ven enfrentadas a ciertas tensiones desde el punto de vista de ser un lugar seguro, pero que al mismo tiempo, presenta ciertas dificultades para quienes manifiestan identidades alejadas de la hegemonía observada en estos espacios.

Desde el punto de vista de la EF como asignatura escolar, el abordaje de la identidad de género se transforma en un reto toda vez que tradicionalmente la clase supone una identificación binaria, expresada en mujeres y hombres, mas no se contempla a una persona que posee una discrepancia entre su género y su sexo debido a que la asignatura se considera como una disciplina donde la expresión y conocimiento sobre el cuerpo y sus posibilidades representa a su vez un espacio donde se normaliza el sexismo (Chihuailaf et al., 2022). Por su parte Matus et al. (2021), indican que al mismo tiempo que la clase de EF tiende a reproducir modelos, se transforma en un espacio de resistencia sobre los mismos.

Los principales problemas se han detectado en clases que separan a los estudiantes según su género, en estas, el desafío está en planificar y organizar clases más inclusivas, donde no solo estén centradas en una modalidad deportiva y que

consideren oportunidades igualitarias, sino que además implica que los profesores de EF deben actuar como mediadores entre las normativas escolares y los sentimientos del estudiantado, lo que supone una carga extra sobre el cuerpo docente, puesto que se requiere preparación para llevar a cabo este proceso de manera eficiente sin entrar en malas interpretaciones sobre gestos o actitudes discriminatorias (Moraes et al, 2023).

En esta línea, la preparación de docentes de EF sobre el manejo de la diversidad sexual en la clase es de gran importancia, puesto que la implicancia de ser profesor es velar por el buen trato y segundo, para los y las docentes, dado que este conocimiento evitará entrar en controversias que suelen aparecer dentro de la clase de EF, tal como indican Troncoso y Marolla (2022), quienes sostienen que un docente debe ser competente con la realidad educativa en la que ejerce para producir cambios en su entorno.

La interacción con personas que manifiestan una identidad de género diferente a la heteronorma se complejiza, puesto que los patrones escolares se rigen por el sexo más que por el género. Al respecto, Bonet y Menescardi (2022) plantean que en las clases de EF se observa sexismo y reproducción de patrones tradicionales de género y, según Matus et al. (2021), en las mujeres se evidencia más la estereotipación respecto de la participación en las clases de EF.

En Chile, los cambios en la perspectiva de género han ido progresivamente avanzando desde lo legislativo hacia una mayor conciencia sobre la necesidad de impulsar modificaciones en las prácticas culturales presentes en el aula (Maureira et al., 2022; Chihuailaf et al., 2022; Matus et al., 2023), contribuyendo en la construcción y desarrollo de la empatía, disminuyendo a su vez las demostraciones de odio y violencia que de a poco inciden en los comportamientos asociados a la discriminación por motivos de género, situación que indiscutiblemente se observa en los espacios escolares (Flores et al., 2022)

A partir de ello, el objetivo de este trabajo fue conocer el nivel de preparación del profesorado de EF para abordar la diversidad de género en las clases en la enseñanza secundaria.

Método

Esta investigación es de tipo cualitativa con un diseño fenomenológico, de tal manera de comprender la perspectiva de quienes participan frente al tema de estudio (Hernández et al., 2014). Para ello se trabajó con un número limitado de participantes, tomando en cuenta la opinión y experiencia de seis docentes de EF de una ciudad del centro sur de Chile que han egresado de dos universidades regionales (una privada y una tradicional) (Tabla 1). Los criterios de inclusión fueron a) ejercer la docencia en enseñanza secundaria; b) desempeñar su labor en la ciudad del estudio y; c) ser docente de EF. El procedimiento para el levantamiento de los datos se realizó a través de un guion de entrevista, compuesto por 12 preguntas semiestructuradas. Cada entrevista tuvo una duración de 30 a 45 minutos

aproximadamente, siendo de forma presencial u online. Para el análisis, se utilizó la técnica de análisis de contenido propuesta por Bardin (2002) y en la reducción de datos se elaboró una matriz de categorías y subcategorías referentes al objetivo general y los objetivos específicos de la investigación. Se informó a los y las participantes sobre los objetivos del estudio y se les solicitó su autorización para grabar la entrevista con el propósito de salvaguardar los aspectos éticos del mismo, considerando las orientaciones del Tratado de Helsinki. Como una forma de caracterizar aspectos de formación docente de los y las participantes, se analizaron documentos oficiales tales como matriz curricular y perfil de egreso de cada institución, además de los estándares orientadores para las carreras de pedagogía en Chile.

Tabla 1.
Caracterización de la muestra

Docentes	Sexo	Institución Formadora
Docente 1	Mujer	Universidad Tradicional
Docente 2	Hombre	Universidad Tradicional
Docente 3	Hombre	Universidad Tradicional
Docente 4	Mujer	Universidad Privada
Docente 5	Mujer	Universidad Privada
Docente 6	Hombre	Universidad Privada

Fuente: elaboración propia

Resultados

A partir del análisis de la documentación oficial existente, se observa que en ambas universidades se avanzó de tener un ramo asociado a la diversidad sexual en la matriz curricular antigua a poseer dos en la matriz curricular vigente para cada una de las carreras de pedagogía en EF. En cuanto al perfil de egreso, ambas universidades hacen alusión una vez a la diversidad en las prácticas pedagógicas (Tabla 2).

Tabla 2.
Comparación matriz curricular antigua y actual y perfil de egreso de las dos universidades.

Universidades	Matriz Curricular Antigua	Matriz Curricular Nueva	Perfil de egreso
Universidad Privada	1	2	1
Universidad Tradicional	1	2	1

Fuente: elaboración propia basada en las matrices curriculares y documentos del perfil de egreso de cada institución.

Considerando las definiciones de los estándares pedagógicos y disciplinares para las carreras de pedagogía en EF en Chile (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2014), se observa ausencia de aspectos que contemplen la diversidad (Tabla 3), en cambio en el año 2021, se aprecia un aumento con respecto a la consideración de tópicos que incluyen el reconocimiento y la diversidad de género.

Tabla 3.
Comparación estándares generales y sus descriptores de la carrera de pedagogía en Educación Física 2014 y 2021

Categoría	2014	2021
Estándares	3	12
Descriptores estándares	3	11

Fuente: elaboración propia basada en los estándares pedagógicos para pedagogía en EF en Chile (Mineduc, 2014; 2021a).

Desde el punto de vista de lo observado en las Bases Curriculares para EF, se observa un abordaje de la diversidad (Tabla 4), pero en aspectos socioculturales, promoviendo la participación y el respeto entre pares, no así la diversidad de género propiamente tal.

Tabla 4.

Contenido de diversidad en las bases curriculares de educación media		
Categoría	7° básico a 2° medio	3° y 4° medio
Bases curriculares	3	3

Fuente: elaboración de los autores.

Tabla 5.

Matriz de categorías

Categoría primaria	Descriptor	Subcategoría
Conocimientos sobre diversidad de género	Hace referencia a la descripción de lo que es y cómo observa la diversidad de género en la adolescencia y en el descubrimiento de cada persona	Definiciones Opiniones personales
Estrategias pedagógicas	Esta categoría está referida a cómo la comunidad educativa responde ante la diversidad de género.	Establecimiento Docente
Apreciación sobre el género	Distingue diversas conductas a su alrededor en el ámbito educativo con relación a la diversidad de género.	Establecimiento Docentes Estudiantes
Formación inicial docente	Para abordar la temática de género se necesita conocimiento al respecto, ya sea teórico o en cuanto a vivencias. Esta categoría hace alusión a su preparación, ya sea de forma profesional (pregrado, postgrado, etc.) o personal (asistencia a charlas, investigación propia, etc.)	Profesional Personal

Fuente: elaboración propia.

Categoría 1: Conocimiento sobre diversidad de género (Subcategoría 1: Definiciones)

La categoría se basa en el conocimiento, idea o interpretación que tienen los docentes sobre lo que es y en qué consiste la diversidad de género.

“Diversidad de género, la entiendo específicamente como una orientación e identidad en unificación de estas nuevas, llámémosla circunstancias que ha producido la sociedad principalmente, que están muchas veces escondidas, pero ahora están saliendo, están aflorando esas nuevas identidades” (E-4).

“La diversidad de género se puede entender desde lo biológico y desde el género mismo. En este caso, lo biológico puede ser por el sexo determinado que tienen las personas al momento de nacer y el tema de género se va, de alguna manera, adquiriendo o transformando a través de la experiencia” (E-3).

Se puede observar que los y las participantes de la investigación reconocen la diversidad de género como un tránsito conceptual hacia nuevas formas de comprender la relación entre una concepción biológica y otra, más centrada en el proceso de construcción social. Esta diferenciación expresa un cambio desde una sociedad normativa y conservadora hacia una más abierta, donde emerge la diversidad como proceso natural.

Categoría 1: Conocimiento sobre diversidad de género (Subcategoría 2: Opiniones personales)

La categoría transita en el conocimiento que tienen los entrevistados sobre la diversidad de género y cómo la perciben en la adolescencia y en la vida cotidiana.

“A mi modo de ver está bien que los adolescentes tanto niñas como niños, o niñas, por el tema del lenguaje inclusivo, hagan notar su diversidad sexual o su diversidad de género. Creo que está bien hacerlo siempre y cuando se sientan seguros y tengan el apoyo de sus pares o de sus familiares, pero creo que es bueno hacerlo

La Tabla 5 presenta la matriz de categorías, identificando como categoría macro el nivel de preparación que poseen docentes de EF para trabajar la diversidad en el aula. Del análisis de los datos emergen cuatro categorías primarias, a saber: 1) “Conocimientos sobre diversidad y género”; 2) “Estrategias pedagógicas”; 3) “Apreciación sobre el género” y; 4) “Preparación docente”, de las que se desprenden nueve categorías secundarias. Cada relato presenta una nomenclatura para identificar a las personas consultadas y número de entrevista.

antes posible” (E-1).

“Para mí es como, como en cualquier edad, etapa de la vida, o sea si yo me quiero identificar como lesbiana o como bisexual, o como transgénero, o como heterosexual o como lo que yo quiera, me parece bien que tengamos la libertad de hacerlo y de expresarlo sin cuestionamiento del entorno” (E-2).

En las opiniones de los y las docentes se indica la importancia que conlleva el abordaje respetuoso de estos temas, considerando el momento adecuado del desarrollo y apoyándose en los vínculos afectivos significativos. Por tanto, el desafío es trabajar a partir de la relación familia-escuela con el propósito de ofrecer un soporte emocional, sensibilización y avanzar en la no discriminación por parte del entorno. Si bien se observa la adolescencia como principal etapa de expresión e identificación respecto a diversidad de género, se advierte la necesidad de reconocimiento en los distintos momentos de la vida del estudiante.

Categoría 2: Estrategias pedagógicas (Subcategoría 1: Establecimiento)

La categoría aborda las acciones estratégicas que los establecimientos han implementado para abordar la diversidad de género, incluyendo las acciones que impliquen prevenir y evitar la violencia o discriminación.

“El colegio comenzó a abordar el tema de la diversidad de género partiendo por los consejos de profesores, donde se está trabajando con charlas [...] van a empezar a hacer una capacitación, como eso principalmente, para después aplicarlo, porque yo creo que primero nos tienen que entregar las herramientas para nosotros también entregarlas y que sea igual para todos” (E-2).

“En el establecimiento se han realizado bastantes charlas en conjunto con orientadores y profesores guías referente a diversos temas en donde uno de estos es el de la diversidad de género, yo creo que cada docente en sus clases lo abordará, por lo menos yo lo hago

en mis clases, yo abordo este tema y lo conversamos también dentro del aula” (E-1).

Los profesores y profesoras entrevistados mencionan que las estrategias utilizadas por los establecimientos se han focalizado en la realización de capacitación a través de charlas en los espacios colegiados y en el aula. Asimismo, se reconoce un trabajo conjunto con otros profesionales para abordar la temática. Esto muestra un interés en la formación continua y el reconocimiento que este cambio debe considerar contenidos que amplíen las concepciones docentes sobre diversidad de género para el desarrollo de prácticas más inclusivas. Al respecto, existe concordancia con el marco normativo vigente y sus implicancias para el sistema escolar (Ley 21.120. Ministerio de Justicia de Chile, 2022).

Categoría 2: Estrategias pedagógicas (Subcategoría 2: Docente)

Esta categoría se basa en las acciones estratégicas que los y las docentes han implementado para abordar la diversidad de género dentro de las clases de EF.

“...yo por lo menos he utilizado, no sé si una estrategia en sí, por ejemplo, todos los juegos son mixtos, no es solo hombres o solo mujeres, en algunos casos, sí, porque hay deportes o cosas que implican mucha más fuerza o algo y ahí obviamente se separan hombres de mujeres, pero las demás actividades siempre las hacemos mixtas, tiene que haber una colaboración entre todos [...] así como muchas estrategias no hemos utilizado o por lo menos, no hemos pensado mucho en ello” (E-2).

“yo creo que el trabajo colaborativo es clave, en el sentido que nos permite establecer metas, objetivos y propósitos en común, el deporte por ejemplo hace eso, fortalece el trabajo colaborativo, fortalece la responsabilidad, el esfuerzo y establece esos propósitos que son comunes” (E-3).

A partir de lo expresado, se advierte que las estrategias seleccionadas avanzan hacia la integración y el trabajo conjunto, sin separación por género. La diferenciación solo se realiza en casos que el deporte requiera considerar factores biológicos no discriminatorios. Asimismo, se valora el principio de colaboración y respeto a las diferencias en la práctica docente. Para ello, los profesores hacen alusión a la búsqueda de propósitos comunes y valores que se presentan naturalmente en la práctica deportiva.

Categoría 3: Apreciación sobre el género (Subcategoría 1: Establecimiento)

La categoría alude a la percepción los y las docentes en relación con las prácticas del establecimiento y el profesorado con respecto a la disidencia.

“se puede encontrar en el mismo colegio, que, pese a que hagan capacitación de perspectiva de género, puede haber varios profesores que no están de acuerdo con la perspectiva de género y no la usan” (E-6).

“los colegios con disciplina más estricta tampoco tienen una perspectiva de género” (E-6).

De acuerdo a lo presentado, la apreciación respecto a identidad de género en este establecimiento hace alusión a que, en algunos casos, la normatividad de la cultura escolar

se expresa en una orientación disciplinar que repercute en la práctica docente. Aunque existe conciencia de la importancia de estas transformaciones sociales y se ha ido intencionado un proceso de formación, aun se presentan resistencias relacionadas con la experiencia histórica de la profesión. Esto repercute estableciéndose una distancia entre el discurso y las acciones pedagógicas, dejando este cambio al criterio de cada docente.

Categoría 3: Apreciación sobre el género (Subcategoría 2: Docentes)

Esta subcategoría busca rescatar la percepción que tienen profesores y profesoras desde su profesión respecto a la diversidad de género.

“Tiene mucha importancia ya que ellos mismos van construyendo esta sociedad, lo importante sí, es tratar de generar un clima de lineamiento educativo, una recarga de valores, aumentar varias posturas que ayuden a la sociedad, no que entorpezca el desarrollo educativo y que también formen personas desde el aspecto educativo” (E-4).

“Uno tiene que atender la diversidad y tiene que buscar que la situación sea educativa para que todos puedan asimilar el mismo contenido” (E-6).

Se advierte la importancia que atribuyen los profesores y profesoras a la posibilidad que estas temáticas favorezcan el desarrollo valórico en un marco de construcción social. Otro aspecto destacable es que estos contenidos se abordan desde una orientación educativa, no solo complementaria del currículum. Con ello se reconoce como avance el reconocimiento que la práctica educativa debe incorporar la atención a la diversidad como ejercicio de igualdad.

Categoría 3: Apreciación sobre el género (Subcategoría 3: Estudiantes)

Esta subcategoría consiste en cómo los docentes perciben la apreciación que tienen los estudiantes respecto a la disidencia.

“Creo que los niños ahora están como mucho más abiertos con esos temas, ya no es como un tabú como era antes [...] hay que darle mayor énfasis y empezar a preparar a los niños en esta materia y al igual como hacemos charlas para el cuidado del agua, como el cuidado del medio ambiente, tienen que hacer como una charla o no sé si charla, pero trabajar constantemente con ellos en la aceptación del otro sobre todo” (E-2).

“Si hablamos de la posición que tienen ellos frente a sus pares, yo creo es una posición bastante aceptable, cómoda para ellos, si bien causa un poco más ruido a las personas que son más adultas o tiene un tipo de aprendizaje adquirido distinto al que las nuevas generaciones están adquiriendo, creo que entre sus pares no está el ruido que generan estos movimientos, o este tipo de identidades, sino que más bien, el ruido lo generan los adultos, porque son nuevas generaciones, nuevos adolescentes con nuevos patrones, entonces, lo que deben hacer, en este caso los docentes, es adherirse a esa nueva modalidad de enseñanza” (E-4).

Hoy en día, tanto niños como jóvenes, tienen una posición y forma de pensar más receptiva y abierta respecto a estos temas, adaptándose cada vez más al reconocimiento

de la diversidad sexual. No obstante, siguen presente sobre todo en población adulta, representaciones más conservadoras que evidencian una brecha generacional entre las comprensiones, valores y prácticas escolares, significando un desafío al contexto normativo y la convivencia entre estudiantes y comunidad escolar.

Categoría 4: Formación inicial docente (Subcategoría 1: Profesional)

La categoría tiene relación con la preparación profesional que poseen los y las docentes, es decir, respecto al proceso de formación inicial docente en sus respectivas casas de estudio.

“Creo que no, no necesariamente debería ser un ramo específico en donde se hable de diversidad de género, pero sí se puede trabajar en las inserciones al aula, como en algún electivo de ética o de formación general donde se pueda trabajar este tema” (E-1).

“En cuanto a la preparación profesional encuentro que es muy escasa, de hecho, casi nula. [...] yo creo que todas las cosas que uno piensa o que uno sabe lo ha aprendido por otros medios y también va arraigado a su pensamiento personal y las experiencias vividas anteriormente” (E-2).

“La preparación que existe dentro de la carrera para tratar la diversidad de género es bastante vaga, si bien se habla sobre la inclusión, se toma de un lado más de lo que es la discapacidad, pero sobre la diversidad de género no es una preparación específica, son a veces conversaciones que se dieron durante la clase y que se hablaron estos temas” (E-5).

Los y las docentes perciben que su preparación profesional en diversidad de género es escasa e incluso nula durante el desarrollo de su formación inicial. Por tanto, prevalecen prácticas centradas en información no sistematizada recurriendo, más bien, a las creencias y experiencias personales de los docentes. Esto infiere que los profesionales no poseen el conocimiento formal que se requiere para abordar estos temas, develando una problemática propia del currículum de las carreras de pedagogía, donde se presenta un desfase entre las competencias de formación y las necesidades de ejercicio docente, por tanto, la propuesta es avanzar hacia una inserción más transversal de estos contenidos.

Categoría 4: Apreciación sobre el género (Subcategoría 2: Personal)

La categoría hace referencia a las formas en las cuales los y las docentes perciben el desarrollo de la diversidad de género, incluyendo las experiencias que lo han nutrido de conocimiento a través de vivencias, experiencias o charlas.

“Siento que es lo mismo cuando uno se empieza a relacionar con distintas personas para aumentar su conocimiento, aumentar su culturalidad, aprender más del otro, etc., lo mismo pasa cuando uno se relaciona con personas de diferente orientación sexual, porque a lo mejor eso te puede ayudar a entender, en caso de uno que es docente, a entender por qué otro alumno también está pasando por esto y ayudarlo de una mejor forma y también entregar como apoyo en caso de que se necesite” (E-2).

“Mi preparación sería la propia, la que yo he buscado, investigado y conversado con agrupaciones de mujeres feministas que me

explican y orientan en las perspectivas de género, tienen mayor información de la que uno maneja” (E-6).

Se advierte que los profesionales se han movilizad para buscar otros espacios de formación que suplan estos déficits de conocimiento. Esto constituye un llamado de atención para las instituciones de formación docente, dado que pone en discusión la necesidad de avanzar hacia una preparación más comprensiva y vivencial de estas temáticas, reconociendo que las nuevas generaciones han buscado alternativas de formación y expresión fuera del sistema escolar.

Discusión

La diversidad sexual, según López (2018), podría definirse como la posibilidad que tiene cada persona para expresar y vivir la sexualidad a partir de expresiones, orientaciones e identidades de género. Butler (2011) argumenta que el género no es una categoría estática o esencialista, sino algo que está en constante cambio. Esto se debe a que las normas y expectativas en torno al género siempre están cambiando, por tanto, no existe algo como un género "natural" o "auténtico", en cambio, el género es siempre una actuación y depende de cada individuo decidir cómo quiere representar su género.

Todas las personas tienen el derecho de vivir libremente como deseen, sin ser cuestionados por el entorno, por las opciones, identidades o perspectivas. Por otro lado, suele ser frecuente que los jóvenes experimenten estos procesos en la adolescencia, etapa en la que surgen cambios importantes y la familia juega un rol fundamental en el proceso, puesto que permite la definición de los mismos, tornándose relevante el apoyo del entorno para sobrellevarlo de la mejor forma posible (Chávez et al., 2018; García et al., 2018).

En cuanto al profesorado, se observó que, aunque mencionan haber recibido charlas sobre la inclusión en ambientes educativos, la mayoría aún no sabe qué hacer para generar un ambiente menos discriminatorio. Entre las respuestas más comunes sobre estrategias pedagógicas que se utilizarían para facilitar la inclusión en la clase de EF, la mayoría mencionó respetar el nombre con el que niños, niñas y adolescentes se sienten más cómodos, además de dejar de lado las actividades que requieran una división por grupos según el género. Sin embargo, se observa que es un tema difícil de abordar y para el cual no saben si existe una estrategia definitiva que ayude a mejorar la inclusión de todas las personas en las clases. Al respecto, existen precedentes que justifican esta confusión sobre cómo abordar la diversidad de género dentro de las clases de EF, principalmente debido a la ambigüedad de lo que significa e implica. En esta línea, Merino y García (2020) y Castillo et al. (2021), sostienen que la educación inclusiva no es algo sencillo y por el momento no se encuentra definida o entendida completamente en el contexto educativo, toda vez que no hay un diferencial concreto entre integración escolar e inclusión educativa. En Chile, esa discusión ha avanzado a través de la creación e incorporación de leyes que resguardan los derechos fundamentales de las personas en relación al género, tanto en el

espacio social como en el escolar. En el ámbito educativo, la Ley General de Educación (LGE, 20.370/2009) es explícita en la igualdad de derechos en educación y no discriminación y prevé el resguardo a ese derecho a estudiantes embarazadas y madres en todo tipo de establecimientos educacionales. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529/2011), busca resguardar la equidad en el entendido que todos estudiantes tienen las mismas oportunidades de recibir educación de calidad. Por su parte, Ley 21.120 (2018), reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, que resulta en la circular del Ministerio de Educación n° 812 (Mineduc, 2021c) que asegura el derecho de identidad de género en el ámbito educacional a niños, niñas y adolescentes. Este escenario político social contrasta con las observaciones de los participantes en relación con su propia formación sobre el tema, tanto en el periodo universitario como en su desempeño profesional.

Respecto a las metodologías y estrategias expuestas por los y las participantes, coinciden con algunas medidas indicadas por Ruiz (2009), quien sostiene que deben desarrollarse actividades no discriminatorias pero que satisfagan las necesidades de movimiento de los y las estudiantes y, al mismo tiempo, que tengan la característica de ser no excluyentes, conjuntamente, dan cuenta del aspecto individualizado al que debe llegar la clase de EF para evitar algún tipo de discriminación por diferencias o desigualdades. En esta línea, Ortega (2009) propone adecuaciones a las características particulares del estudiantado, vale decir, procurar la máxima individualización de ellos y ellas.

Con base en lo anterior, se visualiza que el problema de los y las docentes de EF para fomentar, mejorar y desarrollar ambientes más inclusivos y menos discriminatorios no es algo nuevo, sino que lleva años tratando de abordarse a través de la creación de metodologías que faciliten el desarrollo integral de cada estudiante, sin embargo, factores como la ambigüedad de algunos conceptos y la poca experiencia de algunos y algunas docentes, son una gran dificultad para lograr este avance.

Los y las participantes de esta investigación coinciden en que la sociedad y el mismo espacio educativo deben estar dispuestos a atender la diversidad sexual, de manera que cada vez se vaya avanzando en la materia y la escuela sea un espacio donde se respete aquello. En este sentido Barrientos et al. (2018), señalan que en la formación de profesores y profesoras es necesario ofrecer espacios para la discusión teórica respecto de los estudios de género, de tal manera de observar el fenómeno desde los espacios educativos.

Actualmente, conforme los relatos, los estudiantes presentan una apreciación más receptiva y tolerante respecto a la diversidad de género, puesto que las nuevas generaciones conviven en una sociedad con nuevos patrones y formas de pensar, situación que difiere de las generaciones anteriores, situación también descrita en los hallazgos de Rubio et al. (2021), al indicar que el grupo más adulto presenta una inclinación a la concepción binaria como una única forma válida de manifestación o expresión y a su vez, salir de la norma definida por la sociedad, significaría un desequilibrio

en los espacios familiares y escolares.

Las universidades y las diferentes carreras de pregrado han modificado y/o evolucionado desde el punto de las propuestas de itinerarios formativos para otorgar los conocimientos y herramientas necesarias que se requieren para atender las nuevas necesidades, no obstante, los entrevistados coinciden en la poca preparación recibida, situación similar a la descubierta por Quiroz et al. (2019), quienes indican que no existe preparación y los itinerarios formativos no presentan enfoques de género en las carreras de pedagogía. En esa misma línea, Salas y Salas (2016) y Arenas et al. (2022), sostienen que en la formación del profesorado deben existir espacios y oportunidades para desarrollar ciertas habilidades que permitan abordar la diversidad sexual y de género en la sala de clases, cuestión que, a la luz de los resultados, se ha transformado en algo recurrente en los espacios escolares y en la sociedad en general.

Por otro lado, los y las participantes declaran que tampoco reciben una formación por parte de los establecimientos educacionales en que trabajan, siendo esa formación de interés particular, lo que resulta en espacios educativos que no poseen estrategias para ayudar en temáticas de diversidad sexual dentro del aula y derivan la responsabilidad a los y las docentes, quienes, por su poco conocimiento, tampoco logran concretar una metodología para trabajar esta temática en las clases de EF de forma que puedan atender de manera adecuada la diversidad sexual. Este escaso conocimiento sobre la temática se debe a la poca preparación de los y las docentes en su formación de pregrado (Gómez & Sánchez, 2017). Por medio de la experiencia, expresan que los y las estudiantes son más receptivos y están abiertos a aprender sobre la diversidad sexual, teniendo la capacidad de comprender, respetar e incluir a compañeros y compañeras sin entrar en la discriminación, o ir reduciéndola cada vez más, no así una parte de la población adulta, quienes, por los lineamientos de las generaciones anteriores, aún no tienen la capacidad de adaptarse a los nuevos patrones (Nubia & Rivera, 2020).

En cuanto a la Ley que determina la organización y el currículum educacional (Mineduc, 2009), esta plantea una educación básica y media sin discriminación y con mayor inclusión e integración racial, étnica o social, incorporando medidas que buscan la equidad. Por otro lado, la Ley 21.120 (Ministerio de Justicia de Chile, 2022), avanza en el sentido de una mayor igualdad de género en espacios educativos y se encuentra en etapa de implementación por los establecimientos educacionales y, por ende, aún no se efectúan cambios reales sobre esto en el currículum nacional.

Por último, los instrumentos de la política de fortalecimiento de la profesión docente entre los cuales destaca el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021b) y los estándares orientadores de formación pedagógico y disciplinar (Mineduc, 2014; 2021a), contemplan diversas nociones sobre los deberes y responsabilidades morales y éticas que simboliza el hecho de ser docente. Dada esta misma característica ética y moral, es que los estándares actualmente incorporan aspectos referidos a la igualdad de trato,

comprensión y guía de estudiantes que estén pasando por cambios, vale decir, los estándares discursivamente reconocen la importancia del desarrollo de competencias socio-emocionales que favorezcan un vínculo de confianza entre docentes y estudiantes.

Conclusión

La formación docente en EF es insuficiente respecto a temas y estrategias para abordar la diversidad de género en el aula, en consecuencia, la principal fuente de conocimiento es adquirida a través de las vivencias y experiencias acumuladas a través de los años en la vida personal, social y profesional.

La mayoría manifiesta cierto tipo de desconocimiento o incertidumbre con respecto a metodologías para fomentar la inclusión en temas de diversidad de género durante la clase de EF, por tanto, las principales acciones o prácticas que han ejecutado se remiten a promover situaciones no discriminatorias como respetar el nombre elegido por una persona transgénero o evitar la división por grupos según el género dentro de la clase. Asimismo, se concluye que gran parte de los y las docentes de EF entrevistados no recibieron formación sobre la diversidad de género ni cómo abordarla pedagógicamente dentro de sus clases, lo que evidencia la falta de investigación sobre esta temática en el ámbito de la EF escolar.

En cuanto a la formación profesional, se reconoce la necesidad de implementación de asignaturas que preparen a los docentes para abordar la diversidad de género, tanto de forma específica como transversal. En las prácticas pedagógicas y concretamente en las Bases Curriculares, incorporar objetivos que planteen fortalecer el respeto a la diversidad de género, debido a que ya existe un plan de inclusión en los establecimientos, pero es necesario que exista un seguimiento para el mismo.

Referencias

- Arenas, D., Vidal, J. & Muntaner, A. (2022). Estereotipos de género y tratamiento diferenciado entre chicos y chicas en la asignatura de educación física: una revisión narrativa (Gender stereotypes and differential treatment between boys and girls in physical education subject: a narrative Review). *Retos*, 43, 342–351. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88685>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Barrientos, P., Andrade, D. & Montenegro, C. (2018). La formación docente en género y diversidad sexual: Tareas pendientes. *Facultad de Educación Universidad Alberto Hurtado*, 81, 1-13. <https://goo.su/W7Hq>
- Bautista Rojas, E. (2023). Estudiantes gays y docentes de bachillerato.: Discursos y prácticas de exclusión frente a la homosexualidad. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, (6), 196–220. <https://doi.org/10.6018/iqual.538981>
- Bonet, M. & Menescardi, C. (2022). Análisis de la actitud del alumnado y el profesorado ante el contenido de Expresión Corporal y los estereotipos de género: Resultados de la experiencia tras la realización de una Unidad Didáctica (Analysis of improvements in the attitudes of students and. *Retos*, 45, 373–380. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90041>
- Butler, J. (2011) *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of “Sex.”* Routledge Classics. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Castillo-Retamal, F., Cárcamo Garrido, B., Aravena Calderón, H., Valenzuela Zakuda, A., Pérez Farías, T., Medel Tapia, C., & Quezada Alacaino, J. (2021). Necesidades Educativas Especiales y Educación Física: un análisis desde la propuesta curricular ministerial de Chile (Special Educational Needs and Physical Education: an analysis from the Chilean ministerial curricular proposal). *Retos*, 42, 56–65. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86977>
- Chávez, M., Zapata, J., Petzelová, J. & Villanueva, G. (2018). La diversidad sexual y sus representaciones en la juventud. *Psicogente*, 21(39), 62-74. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.282>
- Chihuailaf, M. (2022). Pandemia y ejercicio físico. Reproducción de estereotipos de género a través de videos y fotografías posteadas en Instagram. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 17(49). 221-232. <http://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/270>
- Chihuailaf, M., Concha, R., Prat, A., & Carcher, A. (2022). Percepciones del profesorado chileno de educación física hacia la perspectiva de género (Perceptions of physical education teachers towards the gender perspective). *Retos*, 45, 786–795. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91022>
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 15, 45-49. https://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/duschatzky-1.pdf
- Femenías, M. (2015). Del sexo binario a la diversidad de géneros: algunas contribuciones teóricas. En Assis, Z. y M. Guadalupe Dos Santos (comp.) *Diferencia sexual e desconstrução de subjetividade em perspectiva*, Belo Horizonte, DPlacido, 165-186. <https://goo.su/Pz4BK>
- Flores, Z., Chávez, B., Mier, R. & Obregón, K. (2022). Violencia de género en el deporte (Gender violence in sport). *Retos*, 43, 808–817. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.85842>
- García, G., Correa, R., Forno, L., Diaz, V., & Tellez, M. (2018). Diversidad sexual, adolescencia y familia. *Revista de Familias y Terapias*, 27(45), 39-51. <https://doi.org/10.29260/dyft.2018.45b>
- Gómez Jarabo, I., & Sánchez Delgado, P. (2017). Formación del profesorado en cuestiones de género/Teacher Training on Gender Issues. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 43, 53–68. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.43.53-68>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw hill education.

- López, M. (2018). *Diversidad sexual y derechos humanos*. CNDH México. <http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/36-Cartilla-Diversidad-sexual-dh.pdf>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., & Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena (The gender perspective in initial teacher training in Chilean Physical Education). *Retos*, 40, 326–335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, C., Knijnik, J. & Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile (Gender in Physical Education Teacher Education (PETE) in Chile: Teacher educators' beliefs and practices). *Retos*, 47, 969–977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Maureira Cid, F., Flores Ferro, E., Castillo, F., & González, P. (2022). Masculinidades y femineidades en estudiantes de educación física de Chile (Masculinities and femininities in physical education students in Chile). *Retos*, 45, 456–461. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.92774>
- Merino, A. & García, C. (2020). Inclusión en el aula de Educación Física: desarrollo de la identidad de género. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(3), 11-23 <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n3.2>
- Mineduc. (2009). *Ley 20370, Ley General de Educación*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc. (2011). *Ley 20.529, Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Mineduc. (2014). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Física*. Ministerio de Educación de Chile. <https://goo.su/bOxEFjt>
- Mineduc. Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Física*. Ministerio de Educación de Chile. <https://goo.su/gGyas>
- Mineduc. Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Marco para la buena enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Mineduc. (2021c). *Resolución exenta 812. Garantiza el derecho a identidad de género en el ámbito educacional a niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de Educación de Chile. <https://goo.su/KLQuqKO>
- Ministerio de Justicia de Chile. (2022). *Ley 21120, reconoce y da protección al derecho a la identidad de género*. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>
- Moraes, B., Dias, J. & de Oliveira, R. (2023). As narrativas de gênero na educação física escolar: scoping review da literatura científica brasileira nas ciências da saúde. *EDUR Educação em Revista*, 39, 39104. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469839104>
- Nubia, A. & Rivera, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. Instituciones de Educación Superior (IES). *Revista CS*, 31, 327-357. <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3261>
- Pérez-Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura (Diversity in gender identity and expression in Physical Education. A review of the literature). *Retos*, 38, 818–823. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.54076>
- Quiroz, V., Sennas, M. & Contreras, S. (2019). Profesores Noveles y Representaciones de Género en el Marco de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200243>
- Ramírez, M. & Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGBTIQ+ en contextos escolares: El aparecer frente al otro. *Estudios Pedagógicos*, 42(1) 235-254. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Rubio Aguilar, V., Miranda, P., Tiayna, G., Hidalgo, E. & Tuna, C. (2021). Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(2), 247-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200247>
- Ruiz, R. (2009). La atención a la diversidad en las clases de Educación Física. Tema para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (2). <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4933.pdf>
- Salas, N. & Salas, M. (2016). Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/RLEI_10,2.pdf
- Troncoso, H. & Marolla, J. (2022). Perspectivas docentes en torno al género y a las disidencias sexuales: Lo audiovisual en el aula. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 20, 78-91. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/4039>