

Percepciones frente a la incorporación de estudiantes transexuales de la comunidad educativa en un colegio particular subvencionado* de la comuna de Puente Alto

Perceptions regarding incorporating transgender students in the educational community of a private subsidized school in the Puente Alto district

Constanza Llancapán Fabúndez** y Eduardo Reyes Veras***

RESUMEN

Actualmente, las instituciones escolares chilenas se enfrentan a diversos desafíos producto de los constantes cambios que está experimentando la sociedad y que impactan directamente a sus comunidades. Entre ellos, la atención a la diversidad en las aulas y la necesidad de gestionar espacios educativos inclusivos. Este estudio pretende identificar las percepciones de la comunidad educativa sobre la incorporación de estudiantes transexuales en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, en la Región Metropolitana, desde un enfoque cualitativo. Se aplicó un estudio descriptivo que permitió conocer la realidad de parte de sus integrantes, con el fin de obtener una aproximación al fenómeno analizado. Los resultados obtenidos permitieron identificar cuán preparada se encuentra la comunidad educativa desde la perspectiva del manejo conceptual acerca del tema de la diversidad, especialmente en lo referido a las personas transexuales y a las disposiciones actitudinales y afectivas frente a la integración de estudiantes trans en el establecimiento. Así también, se ha podido identificar los apoyos, recursos con los

Palabras clave:
Inclusión,
diversidad,
transexual,
percepción.

* Tipo de establecimiento en el que el Estado aporta recursos.

** Magíster de Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián, Chile. Contacto: constanza.llancapan.fabundez@gmail.com

*** Magíster de Inclusión e Interculturalidad Educativa, Universidad San Sebastián, Chile. Contacto: eduardo.reyes.veras@gmail.com

que cuentan y las acciones llevadas a cabo por la institución para favorecer la inclusión de estudiantes transexuales, así como las brechas que están presentes, no obstante, desde el punto de vista afectivo la comunidad educativa expresa que está abierta a ser parte de este proceso y hacerse cargo de la integración de las y los estudiantes transexuales.

ABSTRACT:

Chilean schools face challenges due to the constant societal changes that directly impact their communities. One significant challenge is creating inclusive educational spaces catering to their students' diverse needs. This study focuses on understanding the educational community's perceptions regarding integrating transgender students in a private subsidized school in the Metropolitan Region's Puente Alto commune. The study used a qualitative approach to gather information about the community's reality and obtain an approximation of the analyzed phenomenon. The study's results helped identify how prepared the educational community is to manage diversity, particularly regarding transgender people. The study also highlights the community's attitudinal and affective dispositions towards integrating trans students into the establishment. The study identified the support, resources, and actions taken by the institution to promote the inclusion of transgender students. However, the study also identified gaps present in the institution. From an affective point of view, the educational community expressed that it is open to being part of the integration process and taking charge of the inclusion of transgender students.

Keywords:
Inclusion,
diversity,
transgender,
perception.

Introducción

Por muchos años, las diversidades sexuales y las personas con diversas identidades de género han sido víctimas de discriminación y vulneraciones de distinta índole desde un punto de vista social, cultural, estructural, y también institucional, que se ha perpetuado por generaciones.

En este sentido, si bien en Chile la situación ha mejorado en relación con la visibilización de las identidades de género y orientaciones sexuales, alcanzando mayor notoriedad en los últimos años (Revetllat Ballesté, 2018, p. 1), y se han hecho esfuerzos en relación con el marco legislativo y normativo –como la Ley N° 21.120 que reconoce y da protección al derecho a la identidad de género, o la circular del Ministerio de Educación N° 812 que garantiza el derecho a la identidad de género de niños, niñas y adolescentes en el contexto educativo–, nos referimos a hechos relativamente nuevos desde la perspectiva temporal y frente a los cuales aún quedan brechas por resolver.

Sobre la base de lo antes escrito es que las personas trans siguen experimentando variadas formas de rechazo y represión en cuanto a la expresión de identidad de género, las que se han traducido en importantes vulneraciones de sus derechos humanos (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, 2020); (Revetllat Ballesté, 2018), o también en la pesquisa que se muestra en el informe redactado por la CIDH de la OEA, del año 2015, que señala que “la mayoría de las mujeres trans se encuentran inmersas en un ciclo de violencia, discriminación y criminalización que generalmente comienza desde muy temprana edad, por la exclusión y violencia sufrida en sus hogares, comunidades y centros educativos” (p. 38).

A estos datos se suman los hallazgos realizados por la Fundación Todo Mejora, que en el año 2016 realizó una investigación titulada “Encuesta Nacional del Clima Escolar en Chile”, y que arrojó como resultados datos que señalan que un 70,3 % de las y los estudiantes LGBT entrevistados reportaron sentirse inseguros/as en la escuela debido a su orientación sexual o identidad de género; un 59,9 % declaró haber sido acosado verbalmente como resultado de la manera en que expresa su género; y un 59,9 % de los y las estudiantes encuestadas declaró haber escuchado comentarios negativos respecto de la orientación sexual o identidad de género por parte del personal del centro educativo.

A la luz de estos antecedentes, se puede evidenciar que los distintos espacios sociales, particularmente la escuela, se constituyen como un lugar en donde se discrimina o se ejerce violencia escolar hacia los niños, niñas y adolescentes cuya orientación sexual, identidad o expresión de género es diferente a la heteronormatividad, siendo incluso puesta en duda. (Fundación Todo Mejora, 2016). Así, la violencia que está motivada ya sea por orientación sexual o por identidad de género parece ser una de las más comunes en el nivel educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015).

Sin embargo, hay quienes señalan que “la discriminación por orientación sexual y/o identidad de género no es propia de las escuelas, sino que es parte de las representaciones sociales de género que existen entre los/as jóvenes y que la escuela ayuda a reproducir” (Latorre et al., 2019, p. 10). No obstante, sea la violencia una representación de la sociedad o no, lo que sí es cierto es que

ha afectado a la población escolar, ocasionando estragos en el desarrollo de las personas afectadas, en la convivencia escolar, en los resultados de la educación y en consecuencia, en el desarrollo de los países (...) y que los y las estudiantes LGBT (lesbianas, gay, bisexuales y trans) o no conformes con las normas de género pueden ser víctimas de otros tipos de violencia que trascienden los actos de *bullying*, tales como la violencia sexual (violaciones) u otros actos de violencia graves perpetrados no sólo por otros estudiantes sino también por personal de las instituciones y del modelo organizacional (las normas sobre el uso de uniformes, los mensajes sobre la diversidad sexual en los materiales de enseñanza, condescendencia con el uso de un lenguaje ofensivo, y otros). (UNESCO, 2015, p. 15)

Pese a que las injusticias descansan en sutilezas de la experiencia en la escuela, las violencias han vuelto invisibles a las personas trans, lo que genera diferencias; desigualdad que además redundante en la heteronormatividad y el sexismo, al mismo tiempo que se configura un discurso de tolerancia a la diversidad (Baez, 2011). En este punto, es sumamente relevante indicar que no solo son los y las estudiantes, sino que todos los actores que conforman una comunidad educativa, y la institucionalidad misma, quienes han seguido reproduciendo patro-

nes arraigados al sexismo y la heteronormatividad, ya sea impulsados por sus creencias, valores o ideas.

A partir de estas premisas, el presente estudio tiene por finalidad identificar cuáles son las percepciones de las y los integrantes de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos/as y asistentes de la educación) frente a la incorporación de estudiantes transexuales en un colegio particular subvencionado de la comuna de Puente Alto. Esto con la finalidad de ampliar el conocimiento, a partir de los criterios de Ackoff (1973), y Miller y Salkind (2002), citados por Hernández et al. (2014, p. 40).

Su valor teórico tiene relación con los hallazgos que se obtengan en esta investigación, en donde se permita a los distintos actores de la comunidad educativa generar reflexiones respecto de la valoración por la diversidad y la inclusión de personas LGBTIQ+ en el espacio educativo.

Desde el punto de vista de conveniencia, esta investigación permite ampliar el conocimiento sobre las percepciones de distintos actores que coexisten en una institución educativa acerca de la incorporación de personas transexuales a la comunidad educativa. La practicidad se puede evidenciar en los resultados obtenidos en esta investigación, los que permitirán generar instancias de reflexión dentro de la comunidad educativa y en otras comunidades que se vean enfrentadas al desafío de las identidades de género diversas.

La relevancia social de este estudio tiene como personas beneficiarias a estudiantes de distintos niveles educativos, asistentes de la educación, docentes de distintos niveles educativos y con distintas funciones dentro del establecimiento, equipos directivos, personas de la comunidad LGBTIQ+, y todas aquellas personas naturales y equipos investigativos que tengan acceso a esta investigación.

Por último, en cuanto a la utilidad metodológica, este estudio permite analizar, desde un punto de vista cualitativo, datos y hallazgos sobre la percepción de distintos actores de una comunidad educativa sobre la incorporación de estudiantes transexuales, a partir de los instrumentos desarrollados para poder indagar sobre las percepciones de distintos actores de una comunidad educativa frente a los temas relacionados con la identidad de género y transexualidad.

Marco teórico

Sistemas binarios de sexo y género

Desde hace décadas se ha planteado que “en la sexualidad se integran aspectos biológicos (sexo), psicológicos (identidad de género) y sociales (sexo por asignación, papel sexual), lo que implica una dimensión más amplia que la simple concepción reduccionista del sexo como biología y coito” (Camacho et al., 2013, s. p.), lo que implica sesgos y oportunidades.

Los sistemas binarios de sexo y género se asimilan como modelos sociales dominantes en la cultura occidental, y se categorizan severamente en dos condiciones: masculino/hombre y femenino/mujer (Organización de los Estados Americanos, OEA, 2015); pero esta clasificación es de larga data, ya que la concepción “binaria de hombre y mujer deja fuera todo aquel que no calza en dicha categoría debido a la composición genital, los cromosomas o niveles hormonales” (West & Zimmerman, 1987, citados en Lampert, 2017, s. p.).

En este sentido, históricamente han existido dos focos para entender la relación sexo-género: el primero es la estructura tradicional de la sexualidad humana que contempla el sexo con el que una persona nace como el elemento diferenciador de las relaciones sociales, y el segundo es el género, un constructo diferenciador social que no considera la biología (Espinoza y Rodríguez, 2020), por lo que “desde esta perspectiva, el género como categoría social permite organizar las relaciones humanas, partiendo de las diferencias de lo masculino y lo femenino” (Scott, 1990, citado en Espinoza y Rodríguez, 2020, p. 9), como resultado entonces se presenta que

los cuerpos sexuados, en tanto depositarios de características biológicas específicas, no determinan las conductas y roles que deben cumplir, las funciones a realizar, ni las jerarquías que deban tener, a pesar de los contrastes en su construcción física. Ya que son miembros de la misma especie y, por lo tanto, las determinaciones conductuales no derivan de las construcciones físicas, cromosómicas u hormonales. (Mejía, 2015, p. 239)

Es así que el sexo categoriza mediante criterios biológicos a las personas en hombres y mujeres, y este aspecto biológico “permite delimitar, de manera categórica, las diferencias o similitudes entre hombres y

mujeres” (Mejía, 2015, p. 236). Para Álvarez-Gayou (2009), el sexo tiene relación con características físicas que están determinadas por la genética del individuo y que los sitúan como un punto en un continuo, y en donde en los extremos están ubicados los sujetos reproductivamente complementarios. El género, por su parte, se entiende como “el orden simbólico e imaginario construido colectivamente que atribuye a la diferencia sexual (macho, hembra y otros) una serie de roles normativos y valoraciones, así como a las actividades sociales y expectativas que de estos miembros sexuados se espera lleven a cabo” (Mejía, 2015, p. 249).

Además, el género tiene relación con la cultura en la que el individuo está inserto (Revetllat Ballesté, 2018), asociado a una representación psicológica-simbólica y, conjuntamente, a una construcción histórica y antropológica-cultural en donde se integran roles y pautas de comportamiento de los individuos que se enlazan a condicionamientos sociales (Aparisi, 2015, citado en Revetllat Ballesté, 2018). En este sentido, cuando el género está enmarcado desde una perspectiva social y se aprecia desde fuera del aspecto biológico, es posible evidenciar que las personas “reinventan su sexualidad, formando nuevas subculturas y comunidades sexuales [...] Como ejemplos de dichas variaciones, están las mujeres que se identifican con lo masculino, los hombres que se identifican con lo femenino, o quienes se identifican con ambos géneros” (Espinoza y Rodríguez, 2020, p. 9)

Por otra parte, Fausto-Sterling (2006), en Bustamante Roa y Garrido-Carrasco (2019), agrega que el género responde a una transformación psicológica del yo y también de las fuerzas sociales que lo moldean, siendo posible advertir, a partir de estas consideraciones, que tanto el género como el sexo son factores que influyen en el proceso identitario de las personas, “por tanto la asunción de determinados valores, culturas, ideas, etc.” (Colás Bravo, 2007, p. 153), adquiriendo cada término relevancia para comprender la identidad de género de forma conceptual.

La identidad de género y la transexualidad

La identidad es “un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él” (Colás Bravo, 2007, p. 155), construyéndose de forma dinámica y evolutiva y adquiriendo además un carácter personal, al mismo tiempo que social, el que permite, de acuerdo con lo plan-

teado por Colás Bravo, “un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como formas de vida compartidas que se expresan y se manifiestan en comportamientos regulados” (p. 155). Asimismo, sostiene que la elección de diferentes dimensiones conlleva a la idea de identidades múltiples tales como identidad personal, cultural, política, religiosa, ciudadana, o de género, en las que esta última parte de un conjunto más amplio que constituye el conglomerado identitario de una persona. Además, Platero Méndez (2014) señala en torno a identidad de género que esta corresponde a:

Una experiencia compleja porque engloba cómo nos sentimos, y que puede ir desde si estamos conformando o reafirmando o no, las expectativas sobre nuestro comportamiento, que se basa en qué atribución hacemos a las categorías mujer y hombre. Puede incluir no sentirse dentro de ninguna de estas categorías (hombre/mujer) o sentir la identidad de género opuesta a la señalada. También puede implicar tener actitudes y roles sociales determinados, presentarse socialmente de forma ocasional o permanente de un género distinto al asignado, o vivir todo el tiempo en el género elegido. Puede incluir la modificación corporal, o no, a través de hormonas, cirugías menores o mayores. Y puede que se haga a veces o puede que sea un viaje de transición que dura toda la vida. (p. 184)

Sin embargo, para Puche, Moreno y Pichardo (2013), citados en Revetllat Ballesté (2018), definir la identidad de género no es tarea fácil, pues se pueden evidenciar dificultades asociadas al concepto, porque se naturaliza lo que no es, es decir, lo que está asociado a un constructo social, que termina por convertirse en lo que la persona es. Dicho en otras palabras, corresponde a la esencia de la persona tanto para sí –es decir, la autopercepción– como también para la forma en que la sociedad la ve.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), al notar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no se pronunciaba de forma explícita sobre esta materia, en 2006 creó un comité que aprobó de forma unánime los lineamientos conocidos hoy en día como *Principios de Yogyakarta*, estableciéndose así parámetros y un marco legal internacional para los Estados en relación con las identidades de género y orientaciones sexuales. En este documento, se conceptualiza a la identidad de género como

la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual corresponde o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo (que podría involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios médicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que la misma sea libremente elegida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, modo de hablar y los modales. (ONU, 2006, p. 6)

Por su parte, la UNESCO establece que:

La identidad de género moldea y determina el comportamiento, los roles y las expectativas de mujeres y hombres, al tiempo que define las reglas, las normas, las costumbres y las prácticas a través de las cuales las diferencias biológicas se convierten en diferencias sociales. Ésta incluye la percepción personal del cuerpo y otras expresiones del género como la vestimenta, forma de hablar y comunicarse, entre otras. (p. 13)

Respecto a lo recientemente señalado, las identidades de género son diversas y propias de cada ser humano, y una de ellas, es la transexualidad. Es así que, refiriéndonos a este tema, Soley-Beltran (2014) señala que las personas transexuales son aquellas que interfieren su cuerpo a nivel hormonal y/o quirúrgico con el ánimo de cambiar de género y que, además, experimentan una disconformidad entre las partes corporales, las identidades y los placeres sexuales que creen que deberían asociarse con ellos, por lo que los sentimientos que se producen a causa de esta disonancia entre el cuerpo biológico y la implicancia del género se expresan poniendo en juego las nociones opuestas de cuerpo y mente.

Cabe destacar que la *American Psychiatric Association* (APA), en sus versiones del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (desde ahora DSM), en su tercera y cuarta versión, consideraban a la transexualidad como una enfermedad mental, y no es hasta su quinta versión, publicada en el año 2013, que esta categorización cambia por el concepto por el de “disforia de género”, entendida como el malestar y/o angustia por el género asignado al nacer. (Bustamante Roa y Garrido-Carrasco, 2019). De esta forma, si bien se sigue considerando a la transexualidad como un trastorno de la identidad, se elimina la idea de tratar de convencer a la persona menor de edad para que renuncie a

su identidad trans, como antes se hacía (Revetllat Ballesté, 2018). Este último autor señala que la transexualidad se refiere a toda aquella persona que adopta los rasgos físicos atribuidos al otro sexo mediante la hormonación o reasignación de sexo, pues la persona transexual siente discordancia entre su sexo biológico y su identidad de género, por lo que inicia una transición biomédica y psicológica (UNESCO, 2015), con la finalidad de ajustar su imagen física-biológica a su realidad psíquica, espiritual y social. Stryker, en Platero Méndez (2014), complementa diciendo que la transexualidad

se refiere a aquellas personas que se alejan del género que se les asignó al nacer. Personas que cruzan las fronteras que son construidas por su cultura para definir los patrones de lo que es apropiado para los hombres o para las mujeres (...) En su conjunto, la transexualidad se define mucho más como un impulso que sienten las personas a alejarse de una norma socialmente impuesta que implica un punto de partida no elegido, mucho más que tener que tomar una trayectoria determinada, o tener una transición prefijada. (pp. 184-185)

La percepción

La percepción corresponde, *a priori*, a un fenómeno individual y subjetivo en donde el componente cultural se aborda como circunstancias externas que demarcan su configuración (Atar, 2016). Para Schiffman (2004), citado en Sánchez-Márquez (2019), la percepción se relaciona con procesos iniciales de detección y también de codificación que proviene de la energía ambiental, y esta línea, entonces, tiene relación con procesos psicológicos en donde están involucrados el significado, las relaciones, el contexto, el juicio, las experiencias pasadas y la memoria. Sobre esto, Vargas Melgarejo (1994) señala que:

La percepción es el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p. 48)

Es así entonces que “la percepción corresponde a la organización, integración, reconocimiento e interpretación de la información” (Sánchez-Márquez, 2019, p. 9).

Además, la percepción es reconocida como aquella que comienza a sentar las bases de la psicología como ciencia, y uno de los enfoques psicológicos es llamado Teoría de la Gestalt. Esta teoría tiene sus inicios en el siglo pasado, de la mano de los investigadores Wertheimer, Koffka y Kohler quienes, en grandes líneas, señalan que la percepción es un proceso fundamental en la actividad mental de las personas, en donde las actividades psicológicas como memoria, pensamiento y otras dependen del funcionamiento del proceso de la organización perceptual (Salazar et al., 2012)

Atar (2016) indica que la idea de percepción está asociada a diferentes dimensiones que pueden ser clasificadas en tres grupos: actitudes, conocimientos e intereses. En este sentido, el componente actitudinal tiene relación con la intención o disposición que se tiene hacia una acción; el componente cognoscitivo tiene relación con el nivel de conocimiento y también de conciencia que se tiene sobre un objeto o tema; y, finalmente, el componente afectivo corresponde al reflejo de lo que siente una persona hacia un objeto o tema, sentimiento de carácter emocional.

Por otra parte, la interacción entre el ser humano y el ambiente requiere de ajustes permanentes en el sujeto en los que la percepción del entorno físico, así como la evaluación de la conducta de las demás personas y también los propios estados o expectativas, impulsan al despliegue de mecanismos adaptativos complejos que se inclinan por respuestas idóneas respecto a las transformaciones que sufre el medio (Salazar et al., 2012).

La percepción social es observable es la materia prima de las primeras impresiones que se tiene de una persona y que son visible, como la apariencia física, las conductas manifiestas y las claves no verbales de las personas (Smith y Mackie, 1995, p. 140).

La interacción social que se genera entre las personas ante alguna situación o evento va desarrollando en ellas la percepción social que va a permitir que cada una se vaya adaptando socialmente a través de la percepción del entorno físico, personal y social. Cada uno de ellos

sacará sus propias conclusiones basado en la percepción del proceso de cognición, atribución e interferencia (Salazar et al., 2012).

Inclusión en el contexto educativo

La UNESCO (2005), en Duk y Murillo (2016), define a la inclusión educativa como

un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. La inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes de la comunidad independiente de sus capacidades, origen sociocultural, género, etnia, orientación sexual, situaciones de vida. (p. 11)

La inclusión tiene distintas aristas y una de esas –que es la que tiene relación con la naturaleza de esta investigación– está referida a la educación, la que resulta ser difícil de abordar por su naturaleza de representar distintos contextos y por la amplitud adquirida como parte de la evolución. En este sentido, Duk y Murillo (2016) señalan que:

De esta forma no sería muy arriesgado afirmar que el concepto de inclusión educativa tiene límites poco nítidos, es a veces ambiguo y otras controversial y dilemático, se ha ido desarrollando gracias a un proceso de extensión progresiva, incorporándose como aspiración en la agenda pública a nivel internacional y de numerosos países incidiendo crecientemente en las decisiones de política en los sistemas educativos y sus instituciones. lo cierto es que en la actualidad es un término obligado en los documentos y discursos políticos. (p. 11)

Sin embargo, es importante entender que la inclusión, como componente de un enfoque de derechos, es un principio rector que funciona como orientador en relación con las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje fundamental el reconocimiento y valoración de la diversidad humana (Duk & Murillo. 2016). Por esto es importante señalar que la inclusión educativa “tiene que ver con todos los estudiantes y no solo con aquellos tradicionalmente considerados diferentes, especiales o vulnerables” (p. 11).

Por otra parte, algunos autores señalan que la inclusión educativa “no solo corresponde a un concepto, sino que también a determinadas

prácticas que buscan favorecer la participación de todos y de todas en los procesos educativos” (Blanco, 1999; Booth & Ainscow, 2000., citado en Galaz y Poblete, 2017, p. 242), esto porque “la inclusión es un proceso [...] y busca la presencia, la participación y el éxito de todos los alumnos. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 33). Así mismo, en año 2008, el autor señala que “la inclusión educativa refiere a un valor, a una aspiración en la cual todos y todas deben ser considerados de la misma forma. Sin embargo, no se puede desconocer que existen grupos que por sus características presentan mayores riesgos de vivir en forma efectiva ese ideal de inclusión” (Echeita, 2008, citado en Galaz y Poblete, 2017, p. 242).

En esos términos, la inclusión educativa “implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, citados en Galaz y Poblete, 2017, p. 242). Desde lo anterior se abre el concepto e inclusión, se hace actual.

Marco metodológico

Enfoque de la investigación

La investigación desarrollada se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, puesto que de esta forma se puede obtener profundidad en los datos, acompañada de la riqueza interpretativa de las experiencias únicas compartidas por las y los participantes (Hernández-Sampieri et al., 2006). Este enfoque, además, es una aproximación para comprender una realidad social que levante sentimientos, historias y pensamientos a partir de los testimonios de los actores sociales (Azuero, 2018), “que son el resultado de procesos históricos de construcción [...] considerando una visión interna y subjetiva” (Pérez, 2001a, citado en Quintana y Montgomery, 2006, p. 48), lo que corresponde al sentir de este estudio (Cortés e Iglesias, 2004, p.20), en el que se valora la percepción de distintos actores sociales de una comunidad educativa, entendiendo sus experiencias personales como parte de la construcción del conocimiento.

El **paradigma** de este estudio corresponde al descriptivo, ya que se pretende “especificar las propiedades, las características y los per-

files importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Cortés e Iglesias, 2004, p. 20), poniendo el énfasis en rasgos relevantes. Además, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2017), las investigaciones descriptivas poseen valor puesto que tanto las características como los sujetos investigados son determinantes en función del contexto y momento histórico; lo que tiene estrecha relación con el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación, en la que se cuidan pormenores como los testimonios y detalles que los y las participantes pueden aportar.

Para los fines de este trabajo, el **diseño de investigación** tiene relación con lo fenomenológico hermenéutico. Según Azuero (2019), la fenomenología está enfocada principalmente en las experiencias individuales subjetivas de las y los participantes, y que, además, responde a la pregunta acerca de cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, sea esta individual, grupal o colectiva, respecto de un fenómeno. Esto se relaciona con la idea de estudiar la percepción de distintas personas que están inmersas en una realidad, pero que no necesariamente han tenido la misma experiencia, por lo que sus testimonios personales son fundamentales, ya que la fenomenología hermenéutica, de acuerdo con Fuster Guillen (2018), “se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto (...) y que el objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; que, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (p. 202).

Su alcance es **exploratorio**, puesto que la literatura académica disponible no da cuenta de investigaciones relacionadas con la percepción de la comunidad educativa sobre transexualidad, en Chile. De acuerdo con lo señalado por Hernández-Sampieri et al. (2006), “la literatura puede revelar que no hay antecedentes sobre el tema en cuestión o que no son aplicables al contexto en el cual habrá de desarrollarse el estudio” (p. 111).

Población en estudio

Hernández-Sampieri y Mendoza (2017) definen a la muestra como el grupo de personas, eventos, sucesos o también comunidades sobre quienes se recopilan los datos sin que correspondan de forma imprescindible a una población representativa. Los mismos autores mani-

fiestan que el interés de la muestra en la investigación cualitativa tiene relación con buscar, indagar y profundizar, adquiriendo importancia las y los participantes, organizaciones y manifestaciones humanas, por mencionar algunas, que sean un aporte para entender el fenómeno a estudiar (p. 384).

En este contexto, la institución educativa en donde se desarrolló la investigación está ubicada en la comuna de Puente Alto y pertenece a una red de colegios de la Región Metropolitana que está compuesta por un total de 17 establecimientos particulares subvencionados.

La institución es mixta, con una matrícula de 1.070 estudiantes, y los niveles de enseñanza abarcan desde kínder hasta cuarto medio; es confesional católico, promoviendo valores cristianos; su misión corresponde al desarrollo de una educación integral y la visión guarda relación con perseguir que los y las estudiantes sean un aporte para la sociedad; además, se enfoca en buscar la excelencia académica.

De acuerdo con esto, la muestra es intencionada, pues cumple con características y condiciones específicas que tienen relación con que desde los últimos años estudiantes de distintas edades se están acogiendo a la Ley n° 21.120 de Identidad de Género y a la ahora circular N° 812 aplicada al contexto educativo. Así, los y las participantes del estudio están subdivididos por roles y funciones dentro del establecimiento, y corresponden a:

- Once docentes de Enseñanza Media y Básica del colegio antes mencionado. Algunos de ellos tienen experiencia en su labor docente con estudiantes con diversas identidades de género, además de tener, algunos, el rol de profesor/a jefe. Cabe destacar, además, que las y los participantes tienen distintas edades, comprendidas en el rango entre los 28 y los 63 años, con distintos sexos biológicos.
- Tres asistentes de la educación que cumplen diferentes funciones dentro del establecimiento educacional, comprendidas en el rango etario de 30 a 40 años.
- Doce estudiantes de Enseñanza Media, de primer y segundo año, cuyo rango etario abarca entre los 14 y 16 años, y cuyos sexos biológicos son diversos. Cabe destacar, además, que algunos y algunas de las estudiantes seleccionadas conviven diariamente en el aula de clase con estudiantes trans, y otros no.

- Un directivo del establecimiento educacional, quien es el encargado de llevar a cabo los protocolos de identidad de género.

Plan metodológico

En primer lugar, las y los participantes mayores de edad de este estudio –como docentes, asistentes de la educación y representante del equipo directivo– fueron invitados a participar de forma voluntaria dándoles a conocer, mediante un consentimiento, información referida a la investigación como objetivos, criterios de participación, resguardos, compensaciones, y la posibilidad de retirarse del estudio en cualquier momento que estimaran conveniente.

La técnica de recolección de datos utilizada para las y los docentes y representantes del equipo directivo fue la entrevista semiestructurada, la que consideró ocho preguntas que se realizaron con la finalidad de poder indagar sobre los elementos cognitivos, valóricos y afectivos de la percepción de los actores en relación con el fenómeno social estudiado. Las entrevistas fueron realizadas de forma individual y finalizaron, en algunos casos, con pequeñas reflexiones en torno a las temáticas de identidad de género y transexualidad.

El instrumento de recopilación de datos elegido, como ya se ha mencionado, fue la entrevista semiestructurada,¹ ya que “se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial” (Díaz et al., 2013, p. 162), además, al ser un método flexible, permite ir adaptándola de acuerdo con la persona (Hernández-Sampieri et al, 2014). De igual forma, Díaz et al. (2013) señalan que la entrevista semiestructurada presenta un mayor grado de flexibilidad, pues inicia de las preguntas planteadas, las que luego pueden ajustarse de acuerdo con las personas entrevistadas; de esta forma, su ventaja recae en que posibilita la adaptación de los sujetos con la finalidad de motivar al interlocutor, además de clarificar términos, identificar ambigüedades y disminuir formalismos.

1 Con categorías que se presentarán después.

Posteriormente, las respuestas arrojadas a partir de la conversación fueron transcritas por los y las investigadoras para, luego, realizar la categorización y análisis respectivo.

En el caso de las y los estudiantes y asistentes de la educación, el instrumento de recopilación de datos fue el cuestionario, porque en una investigación cualitativa este instrumento se caracteriza por efectuarse en ausencia de quien entrevista (Rodrigues et al., 2011), con el fin de poder llegar a un mayor número de sujetos, y tiene un “conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández-Sampieri et al., 2006, p. 310), considerando las preguntas planificadas, claras y precisas. De esta forma, el cuestionario fue aplicado a través de la plataforma Google Forms y enviado a los correos personales de cada participante para que pudiesen responder sobre la base de su experiencia.

En el caso de las y los menores de edad (estudiantes), fueron invitados a participar de este estudio, y una vez que aceptaron se les hizo entrega de un asentimiento informado que debían presentar firmado por su padre, madre, tutor o tutora.

Análisis de los resultados

En este apartado se da a conocer el proceso de análisis de los datos obtenidos luego de haber aplicado una metodología exhaustiva de recopilación de datos, a través de los instrumentos desarrollados. El análisis se realizó mediante categorías con su respectiva codificación para poder generar discusiones de análisis y conclusiones del tema de investigación planteado.

En esta investigación se trabajó con tres factores asociados a los estudios de percepción que permitieron analizar las respuestas entregadas por los distintos miembros de la comunidad educativa consultados. Estos son:

- Factor cognitivo
- Factor actitudinal
- Factor afectivo

A continuación, se da a conocer el análisis por categoría:

Percepción de la definición de identidad de género

Al momento de definir la identidad de género, el componente actitudinal es el más presente en los y las docentes. En este sentido, las respuestas están asociadas mayoritariamente a las ideas de que el género es un factor relacionado con la autopercepción, corresponde a un proceso de búsqueda de identidad, o lo asocian a la relación con “género biológico”.

Esta información se puede desprender del discurso en el que señalan, por ejemplo, que

“la identidad de género como que la concibo con la percepción que tienen las personas respecto de sí misma, como su autopercepción, ese era el término...” (Docente n° 2)

La respuesta entregada por el representante del equipo directivo a esta pregunta está ligada al factor cognitivo, ya que señala que:

“la identidad de género correspondería a un constructo psicológico de las personas, que en base a su desarrollo personal, físico, biológico psicológico y social, van construyendo una determinada percepción de sí mismo, en base a una posición en la sociedad...” (Directivo)

Las y los estudiantes entregan una respuesta enmarcada en el componente cognitivo de la percepción, asociando el concepto de la identidad de género a la relación con la percepción que tiene la persona sobre el género por el que se siente representada. Esto se repite en la totalidad de las y los asistentes de la educación encuestados, por lo que se puede inferir que estas respuestas tienen predominancia del componente cognitivo.

Definición de transexualidad

Las respuestas de los/as docentes al definir la transexualidad están enmarcados en el componente cognitivo, asociadas a la idea de que la transexualidad es un factor relacionado con el autorreconocimiento de los individuos, con un proceso de búsqueda de la identidad, o asociado a un proceso de transición y de cambio.

“Yo la definiría primero como el conocimiento de uno como persona. De mirarse uno y ver como se considera. Mirar lo que es y que después se va a ir definiendo sexualmente...” (Docente n° 7)

El directivo entrega una respuesta asociada al componente cognitivo y que:

“la transexualidad es un concepto que se define a partir primero de la historia y relación que tiene la sexualidad con los modelos culturales de salud y enfermedad. Entonces, la transexualidad tiene una carga social, más que social histórica, asociada a la enfermedad, a las disforias particularmente, que se definen tempranamente en los manuales de psiquiatría y de salud, pero que ha sido un constructo que ha ido cambiando...” (Directivo)

En los y las estudiantes se aprecia una predominancia de respuestas asociadas al enfoque cognitivo, ya que señalan que la definición de transexualidad tiene relación con aquella persona cuya identidad de género es distinta al sexo biológico y que requieren revertir esta situación mediante intervenciones hormonales y/o quirúrgicas, al igual que la totalidad de las y los asistentes de la educación consultados. Mientras tanto, un pequeño porcentaje de estudiantes señala que es una condición genética.

Canales de difusión de los conceptos de identidad de género y transexualidad

Para los/as docentes, los canales de difusión por los que se informan de estas temáticas están relacionados con la idea del autoaprendizaje por diversas vías no oficiales; en menor medida a la formación formal a través de estudios y capacitaciones; y, por último, lo asocian al uso de las redes sociales, y en sus respuestas puede apreciarse una inclinación por el componente actitudinal.

“Ehhh, literatura de forma oficial, no; solamente a través de blogs o Instagram, así como influencers ...” (Docente n° 2)

De acuerdo con este punto, el representante del equipo directivo presenta una postura ligada al componente actitudinal, señalando la formación formal recibida.

orientaciones del MINEDUC. Ese diría yo que es mi gran paradigma (...) tuve que ir a dos encuentros en la SIP respecto de cómo tratar particularmente con alumnos que presentan necesidades respecto de su identidad de género o de alguna necesidad respecto de la diversidad sexual”. (Directivo)

Los y las estudiantes, en tanto, utilizan como canales de difusión a las redes sociales, mayoritariamente, y un número menor señala que se han informado en estas temáticas mediante conversaciones con amistades y familiares, y se aprecia una predominancia de las respuestas del factor actitudinal.

Entre las y los asistentes de la educación, las respuestas entregadas corresponden mayoritariamente al factor actitudinal, ya que dos personas señalan utilizar internet y redes sociales como canal para informarse sobre estas temáticas, mientras que una persona señala haberse informado mediante charlas o capacitaciones propiciadas por el establecimiento educacional.

Acciones de difusión del colegio acerca de los temas de transexualidad e identidad de género

Con relación a este punto, se evidencia que los factores cognitivos y actitudinales son los predominantes de acuerdo con las respuestas entregadas por los/as docentes, vinculadas a las ideas de que las acciones de difusión por parte del colegio carecen de formalidad, mientras otros/as, en menor medida, señalan que se realizan reuniones formales por parte de la institución, así como la difusión de protocolos internos frente a estudiantes con identidades de género diversas.

“Que yo haya visto por lo menos, solamente lo marca el tema legal. Ahora, tengo entendido que hay un protocolo como tal, pero no lo he visto en profundidad.” (Docente nº 10)

De esta forma, se puede evidenciar que dan a conocer la ausencia de políticas claras en relación con la difusión de los conceptos de transexualidad e identidad de género, que impacta en su forma de enfrentarse a los nuevos escenarios en el aula.

El representante del equipo directivo, por su parte, entrega una respuesta enmarcada en el componente cognitivo que se traduce en el conocimiento de acciones que genera el establecimiento señalando, por ejemplo:

“... están incluidas dentro de las... del ramo de orientación (...) cuando hay algún caso de algún alumno que demanda que se le reconozca estar en un proceso de transición de identidad de género, se establecen una serie de acuerdos con esa persona y su familia”. (Directivo)

Por su parte, respecto a esta pregunta, los y las estudiantes señalan que ambas temáticas se abordan en asignaturas específicas, otros/as señalan que se abordan mediante charlas informativas y, en menor medida, a través de conversatorios. En este sentido, se aprecia predominancia de respuestas asociadas al componente cognitivo, al igual que en el caso de las y los asistentes de la educación, quienes señalan que se han abordado las temáticas mediante charlas informativas, conversatorios, y una persona manifiesta que no se han realizado acciones en torno a estos temas.

Efectividad de las acciones para la incorporación de estudiantes transexuales

Con relación a este aspecto, el componente actitudinal es el más presente, ya que las respuestas de las personas entrevistadas están asociadas mayoritariamente a la calidad de la información, y en menor medida a la relatividad efectiva de las acciones. Se debe señalar que en este factor solo se utilizaron dos categorías por lo difuso de las respuestas de las y los docentes.

“Es que yo creo que ahí depende de cada profe, porque como te decía, el colegio no te ha entregado herramientas salvo: llámelo de tal cosa ...” (Docente n° 1)

Así, se puede inferir por el discurso del cuerpo docente que la calidad de la información, en relación con la efectividad de las acciones que lleva a cabo el colegio, no es relevante y no impacta en el profesorado.

El directivo entrega una respuesta enmarcada en el componente actitudinal, asociada fundamentalmente a las acciones reactivas más que educativas en torno a la transexualidad, así como a la calidad de la información entregada, puesto que considera que falta una declaración tácita por parte de la institución respecto a la transexualidad.

“Yo creo que lo que propicia es que las personas que ya están dentro de la comunidad educativa, tengan un espacio para poder hablar, ser orientadas, reciban acompañamiento y generar acuerdos y que se les reconozca. Pero no lo propicia de forma abierta como para gente de afuera, no sé si me explico (...) no está declarado más allá del concepto de diversidad general en el proyecto educativo

institucional; el reglamento, en el reglamento interno del colegio... aún hay elementos que por así decirlo colisionan en cierta medida con los protocolos...” (Directivo)

Las y los estudiantes, en tanto, entregan respuestas enmarcadas en el componente actitudinal, ya que la mitad considera que si bien existen medidas para la incorporación de estudiantes transexuales al aula, estas no han sido suficientes y podrían mejorar. Otro grupo considera que las medidas adoptadas por el establecimiento no han sido apropiadas y no propician la incorporación de estudiantes transexuales al aula, mientras que algunos consideran que las medidas adoptadas por la institución han sido apropiadas y promueven la inclusión de estudiantes transexuales. La misma situación se puede evidenciar en las respuestas entregadas por los y las asistentes de la educación.

Valoración de la inserción de estudiantes transexuales

Respecto a este punto, las respuestas entregadas por los/as docentes corresponden al componente conductual, y evidencian en sus respuestas una posición de apertura frente a la transexualidad, evaluación positiva en torno a la incorporación de estudiantes transexuales y, en menor medida, aprecian el reconocimiento de la transexualidad.

“... o sea, yo creo que tenemos que partir de la premisa que todos somos seres humanos. Y en ese sentido, yo creo que hay que valorar mucho, porque todas las personas nos pueden aportar y ser grandes aportes en el aula...” (Docente nº 8)

Así, se destaca la valoración del cuerpo docente y la importancia que otorgan a la incorporación de estudiantes transexuales en el aula.

En la respuesta del directivo se puede evidenciar el componente actitudinal en su totalidad, en la que se desprende de forma particular la valoración positiva y la necesidad de que el establecimiento genere los recursos y espacios para acompañar a la diversidad, con enfoque de derechos.

“A mí me parece bien que estén acá, es lo que corresponde. El colegio dentro de los recursos que posee, tiene que hacer todos los esfuerzos para apoyar todas las, la diversidad (...) Creo que está bien que el colegio en la medida que tiene los recursos y los profesio-

nales, que lo haga; creo que es lo que corresponde y además es un derecho”. (Directivo)

En cuanto a esta pregunta, las y los estudiantes valoran considerablemente la inserción de sus pares transexuales en las aulas, por lo que se puede apreciar una predominancia de respuestas vinculadas al componente actitudinal, al igual que los y las asistentes de la educación.

Principales desafíos para trabajar/convivir con estudiantes o compañeros/as transexuales

Con relación a los principales desafíos, las respuestas de las personas entrevistadas están asociadas mayoritariamente a la aceptación de estudiantes transexuales y, en menor medida, asociadas a factores que tienen relación con la ausencia de herramientas para su integración (18 %) y el desconocimiento del tema, respuestas que se enmarcan en el componente actitudinal.

“... desafíos es que ... la comunidad los integre ...” (Docente n° 3)

De acuerdo con esto, se puede desprender que las y los docentes manifiestan una posición de compromiso con estos nuevos desafíos que se han ido generando en el sistema educacional, y que son puentes de integración en el aula.

En cuanto a esta pregunta, el representante del equipo directivo entrega una respuesta vinculada al componente actitudinal, desde la que se desprende además la idea de que el mayor desafío tiene que ver con el trabajo con los/as apoderados/as para desmitificar ciertas concepciones erróneas asociadas a la transexualidad, así como generar confianza con estudiantes que están pasando por una transición relacionada a su identidad de género.

“Yo creo que el principal desafío es saber enmarcar con los papás las diferencias entre mitos... eh... percepciones o creencias más bien, creencias muy rígidas respecto de las, de cómo es la vida sexual y afectiva...” (Directivo)

Respecto a esta pregunta, los y las estudiantes entregan respuestas enmarcadas en el factor actitudinal, y señalan que no les genera ningún desafío, pues para ellos/as no hay nada anormal en la transexua-

lidad y valoran principalmente a la persona, mientras que un número menor señala que su gran desafío es utilizar un lenguaje adecuado (respetando pronombre, nombre social, otros), con la finalidad de no hacer sentir mal a la otra persona.

En cuanto a las y los asistentes de la educación, las respuestas están asociadas en mayor medida al componente actitudinal: señalan que los principales desafíos tienen relación con el uso del lenguaje adecuado (pronombres, nombre social); brindar un acompañamiento emocional acorde a las necesidades de apoyo que las y los estudiantes pudiesen presentar; y poder brindar un acompañamiento libre de discriminación y prejuicios.

¿Qué sentimientos genera en usted la incorporación de estudiantes transexuales?

Con relación a los sentimientos que genera la incorporación de estudiantes transexuales al aula, el componente predominante en las respuestas de los/as docentes es el actitudinal; señalan la preocupación y la aceptación como sentimientos predominantes, mientras que, en menor medida, se manifiesta el sentimiento de incertidumbre.

“... de primera es como la interrogante de cómo tratarlos. Más que nada es una interrogante, pero más allá no hay miedo o desconfianza”. (Docente n° 7)

En este sentido, es importante destacar que el cuerpo docente manifiesta preocupación por la inserción de estudiantes transexuales, porque sienten que el colegio y la comunidad educativa no cuentan con las herramientas e información necesaria para poder abordar de forma óptima este desafío, sin embargo, y pese a estas limitantes, manifiestan una postura de aceptación ante este escenario.

El directivo entrega una respuesta enmarcada en el componente afectivo, en la que se desprende que el sentimiento predominante corresponde al orgullo:

“¡Uy!, a mí me genera como orgullo, en general. Creo que... es algo que no pasaba cuando uno estaba en el colegio, que tus compañeros estuviesen como... que los compañeros en general presten un apoyo inmediato y lo tomen con mucha más naturalidad...”. (Directivo)

Respecto de los y las estudiantes, sus respuestas están enmarcadas en el factor afectivo, ya que la mitad de ellos manifiesta sentir alegría por sus compañeros/as transexuales, y otros señalan que el sentimiento predominante es de equidad. Y en cuanto a las y los asistentes de la educación, la mayoría señala que el sentimiento es de alegría, mientras que otros señalan sentir orgullo, estableciéndose predominancia del factor afectivo.

Discusión y conclusiones

Con relación a la definición de conceptos de identidad de género y de transexualidad, se puede evidenciar que los y las estudiantes son claras al momento de definirlos, porque de acuerdo con lo evidenciado, los han incorporado y aceptado en la convivencia con sus pares día a día, otorgándoles además una percepción positiva; al igual que a las y los asistentes de la educación. En tanto docentes como representante del equipo directivo están en una etapa de descubrimiento y autoformación en torno a las temáticas, y lo asimilan a través de las experiencias académicas que van sucediendo en el colegio con la incorporación de estudiantes transexuales; sin embargo, se aprecia una buena valoración y disposición ante este desafío.

En cuanto a los canales de difusión de los conceptos de identidad de género y transexualidad, es importante destacar que, en todos los estamentos consultados, los medios de difusión han sido diferentes. Con relación a esto, los y las estudiantes y asistentes de la educación se han informado principalmente a través de redes sociales, mientras que el cuerpo docente lo ha hecho a través del autoaprendizaje, y el directivo a través de una educación formal que le entrega la red del colegio. De esta manera, se puede evidenciar que la comunidad escolar ha estado instruyéndose sobre el tema, aunque por canales informales, en su gran mayoría. No obstante, se aproximan bastante a lo señalado por la literatura especializada.

En relación con las acciones de difusión, algunos/as docentes señalan que existen instancias para informarse en estas temáticas, mientras que otros manifiestan total desconocimiento, al igual que los y las estudiantes y asistentes de la educación. Mientras tanto, el directivo maneja información formal al respecto, puesto que realiza seguimiento a los protocolos de identidad de género.

De esta manera, en cuanto a la efectividad de las medidas de difusión relacionadas con las temáticas de estudio, los cuatro estamentos consultados coinciden en señalar que estas han sido insuficientes y que la calidad de la información es difusa, además de darse mediante canales informales y socializada en casos puntuales en los que se abre protocolo por identidad de género. De esta forma, se aprecian las acciones como poco planificadas y que no están en conocimiento de todos y todas las integrantes de la comunidad educativa.

Desde la perspectiva de los desafíos que tienen por delante las y los estudiantes del colegio frente a la incorporación de compañeros/as transexuales, la mayor parte de ellos/as señalan que no constituyen un problema, por cuanto los y las consideran personas semejantes a ellos/as, desde un punto de vista social e integrador, y en donde se aprecia una alta valoración por la diversidad. Mientras que, para el cuerpo docente, directivo y asistentes de la educación, la transexualidad presenta un desafío, puesto que la calidad y claridad de la información es una limitante para adoptar una postura inclusiva en las acciones de su quehacer educativo y formador, además de reconocer la falta de herramientas personales que pudiesen poner a disposición para brindar un acompañamiento eficiente frente a la diversidad.

En términos afectivos, se puede apreciar una tendencia a sentimientos positivos en el estudiantado, directivos y asistentes de la educación, como la alegría, el orgullo o el sentimiento de equidad. En el caso de los/as docentes, los sentimientos predominantes corresponden a la preocupación y aceptación, y se manifiesta en esta dimensión lo señalado anteriormente respecto al poco manejo o calidad de la información que poseen para trabajar de forma eficaz con la diversidad.

En otra línea, el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento determina como pilar el valor del respeto como una virtud por la cual se acepta, comprende, aprecia y valora al otro por ser y existir con sus cualidades y sus derechos. En este sentido, se manifiesta que cada persona debe ser respetada y valorada en su singularidad, por lo que realizan esfuerzos educativos orientados al perfeccionamiento moral, afectivo, artístico, intelectual y físico de los y las estudiantes, valorando la diferencia y reconociendo en ella una oportunidad de enriquecimiento para toda la comunidad educativa. Sin embargo, y aunque esto está consagrado, no se logra apreciar en su totalidad lo referido a

las acciones y orientaciones que ha llevado a cabo el establecimiento frente a las identidades de género diversas, específicamente a la transexualidad.

En síntesis, el estudio realizado nos permite advertir que existe una predisposición actitudinal y afectiva positiva en la comunidad educativa estudiada. Sin embargo, existe la necesidad urgente de fortalecer mecanismos de formación, difusión y aplicación de estrategias que favorezcan una atención idónea y respetuosa ante la diversidad, considerando como foco la inclusión de manera integral y no enfocada en algunos grupos o colectivos.

Por otra parte, en relación con el primer objetivo específico podemos concluir que, a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada, pudimos conocer las percepciones de docentes y del representante del equipo directivo en torno a la transexualidad. Así también, mediante la aplicación de un cuestionario pudimos tener acceso a conocer las percepciones acerca de la transexualidad tanto de estudiantes como de asistentes de la educación del establecimiento en donde se realizó la investigación, cumpliéndose, de esta manera, el segundo objetivo específico.

Finalmente, mediante los instrumentos de recolección de datos antes descritos pudimos identificar los componentes cognitivo, actitudinal y afectivo que manifiestan los y las integrantes de la comunidad educativa, correspondiente a lo que la literatura especializada señala como factores de la percepción, lo que permite dar cumplimiento a nuestro tercer objetivo específico y, en resumen, a nuestro objetivo general.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Sexoterapia integral*, 3º edición. México, D. F.: Manual Moderno.
- Atar, D. (2016). *Aportes metodológicos para el estudio de la percepción social de la ciencia y la tecnología* [Tesis de postgrado] Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Azuero, A. (2018). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria. KOINONIA*, 4(8), 110-127.

- Baez, J. (2011). Injusticias de género, tolerancia sobre la diversidad: lo “trans” en la experiencia educativa. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Bustamante Roa, M. y Garrido-Carrasco, C. (2019). Discriminación hacia personas transgénero: desafíos para un trabajo social en derechos humanos. *Revista Intervención*, 9(1), 79-98. Doi: <https://doi.org/10.53689/int.v9i1.72>
- Camacho y López, S. M., Trejo García, C. Á., Maldonado Muñiz, G y Tello Montalvo, E. (2013). Introducción a la sexología. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 1(2). Doi: <https://doi.org/10.29057/xikua.v1i2.1204>
- Colás Bravo, P. (2007). La construcción de la identidad de género. Enfoques teóricos para fundamentar la investigación e intervención educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 151-166
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2015). Violencia contra personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex en América. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/violenciapersonaslgbti.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH (2020). Informe sobre personas trans y de género diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. <https://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/PersonasTransDESCA-es.pdf>
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). Generalidades sobre Metodología de la Investigación. México: Universidad Autónoma del Carmen. <http://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/contenido2.pdf>
- Díaz-Bravo, L., Martínez-Hernández, M., Varela-Ruiz, M. y Torruco-García, U. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167
- Duk, C. y Murillo, F. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 11-14. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5_htm.htm

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Espinoza, M. y Rodríguez, J. R. (2020). Estudiantes LGBT+ y profesores universitarios. Prácticas de inclusión y exclusión en la educación superior. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 11(2), 7-29. Doi: <https://doi.org/10.18175/VyS11.2.2020.1>
- Fundación Todo Mejora. (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar en Chile.
- Fuster Guillen, D. E. (2018). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Galaz, C. y Poblete, R (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art14.pdf>
- Hernández- Sampieri, R. y Mendoza, C. (2017). Metodología de la Investigación: Las Rutas Cuantitativa, Cualitativa y Mixta. México D. F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A. DE C. V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2006). Metodología de la Investigación. México, D. F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A. DE C. V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. México, D. F.: McGraw-Hill/ Interamericana Editores, S. A. DE C. V.
- Lampert Grassi, M. P. (2017). Evolución del concepto de género: Identidad de género y la orientación sexual. Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones. 14 de septiembre. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/24511/1/BCD_Evolucion_del_concepto_de_genero_identidad_sexual_FINAL.pdf
- Latorre Chávez, R., Robledo Vallejos, P., & Nieto Araos, N. (2019). Representaciones socioculturales de género en estudiantes secundarios/as y violencias de género en la escuela. *Última*

- década*, 27(52), 3-24. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362019000200003
- Mejía, C. (2015). Sexo y género. Diferencias e implicaciones para la conformación de los mandatos culturales de los sujetos sexuados. En J. Tagueca, *Cultura, política y sociedad Una visión calidoscópica y multidisciplinar*. Pachuca de Soto, México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. *Principios de Yogyakarta (2006)*. <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). *La violencia homofóbica y transfóbica en el ámbito escolar: hacia centros educativos inclusivos y seguros en América Latina*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/violenciahomofobica_transfobica_ambitoescolar.pdf
- Platero Méndez, L. (2014). La agencia de los jóvenes trans* para enfrentarse a la transfobia. *Revista Internacional de Pensamiento Político - I Época*, 9, 183-193.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quintana, A. y Montgomery, W. (eds.) (2006). Metodología de la Investigación Científica Cualitativa. *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Revetllat Ballesté, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Revista lus et Praxis*, 24(1), 397-436.
- Rodrigues Bresque, Hoffmann Moreira, Mackedanz Flores y Hoffmann Moreira. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y Cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, s. p.
- Salazar, J., Montero, M., Muñoz, C., Santoro, E. y Villegas, J. (2012). Percepción social. En *Psicología social* (77-109). México: Trillas.
- Sánchez-Márquez, N. I. (2019). Sensación y percepción: una revisión conceptual (Generación de contenidos impresos nº 12). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.

- Smith, E. R. y Mackie, D. M. (1995). *Social Psychology*. Nueva York: Worth.
- Soley-Beltran, P. (2014). Transexualidad y transgénero: una perspectiva bioética. *Revista de Bioética y Derecho*, 30, 21-39. <https://scielo.isciii.es/pdf/bioetica/n30/original2.pdf>
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), pp.47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>