

Tiza de Colores: Hacia la Enseñanza de la Inclusión sobre Diversidad Sexual en la Formación Inicial Docente

Colored Chalk: Towards Teaching on Sexual Diversity Inclusion in Initial Teacher Training

Natalia Salas Guzmán *¹
Margarita Salas Guzmán ²

¹ Universidad Diego Portales ² Asociación Ciudadana ACCEDER

Las políticas educativas de Latinoamérica y Chile vienen mostrando una creciente apertura hacia la diversidad en sus múltiples formas, lo que se enmarca en un contexto mundial cada vez más globalizado que ha despertado la conciencia de las identidades tradicionalmente excluidas (Schmelkes, 2004). La inclusión implica el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado que pudiera sufrir presiones excluyentes, no únicamente quienes tengan discapacidades o necesidades educativas especiales (Booth et al., 2000). En este sentido, el espacio de inclusividad debe estar garantizado para anticipar y prevenir cualquier tipo de discriminación, siendo una de ellas la que ocurre por orientación sexual o identidad de género en el entorno educativo. Este artículo hace una revisión de diversos conceptos asociados a la diversidad sexual, la inclusión educativa, el rol que poseen las casas formadoras de futuros educadores y la necesidad de incorporar acciones concretas en el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual.

Descriptores: Formación inicial docente, Educación inclusiva, Discriminación por orientación sexual, Enseñanza en diversidad.

Education policies in Latin America and Chile are showing an increasing openness towards diversity in its multiple forms, which is part of an increasingly globalized world context that has raised awareness of identities traditionally excluded (Schmelkes, 2004). Inclusion involves learning and participation of all students who may suffer exclusionary pressures, not only those with disabilities or special educational needs (Booth et al., 2000). In this respect, inclusion must be guaranteed to anticipate and prevent any discrimination, one of them being on sexual orientation or gender identity in educational settings. This article reviews various concepts associated with sexual diversity, inclusion in education, the role that initial teacher training programs have and the need to incorporate concrete actions in knowledge and teaching on sexual diversity.

Keywords: Initial teacher training, Inclusion in education, Sexual orientation discrimination, Education in diversity.

1. Enmarcando el problema: la discriminación por orientación sexual e identidad de género

El género es un concepto heteróclito y polisémico que se ha constituido en un verdadero prisma para la comprensión de las distintas expresiones e implicancias de lo que se denomina el "sexo social" (Dio-Bleichmar, 1992). En el transcurso de los años, la concepción de este término ha estado sujeta a constantes transformaciones a nivel de la flexibilización de los roles de género y de la emergencia de políticas públicas que incorporan la perspectiva de género (Valdés y Gomariz, 1993).

Desde un punto de vista feminista, cuando se habla del género se hace referencia a una categoría que da cuenta del proceso social por medio del cual se asigna a determinado grupo de personas un conjunto de características, comportamientos y expectativas según los caracteres sexuales secundarios visibles al momento de nacer. Tal como plantean Menéndez y Fernández (2015):

Es un hecho que la organización social en la que vivimos provee espacios, tareas y roles distintos y jerarquizados a hombres y mujeres; diferencias que se aprenden en el proceso de socialización. (...) Es decir, masculinidad y feminidad, ser hombre o ser mujer, constituyen construcciones históricas, económicas, sociales y psíquicas. (p. 202)

Es fundamental comprender que no se trata de características fluidas, por el contrario, se trata de roles rígidos, cuya transgresión conlleva sanciones sociales a diferentes niveles, que incluyen desde mecanismos de presión grupal comunitaria hasta sanciones legales e inclusive penas de muerte en sociedades más radicalizadas (Del Valle, 2015). Esto se agrava en tanto los roles de género, además de ser impuestos, son jerarquizados, porque aquello que se asocia con lo masculino es considerado superior y socialmente más valorado (Salas, 2016).

La forma en que las personas configuran su identidad, en este ámbito, es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores, desde predisposiciones individuales hasta la adquisición de diversas capacidades suscitadas en el proceso de socialización y desarrollo. Sin duda un factor clave en la constitución de la subjetividad es la determinación del género, eje fundamental sobre el que se organiza la identidad del sujeto (Mayobre, 2007).

Las normas y estándares sociales en torno al género son diferentes en cada cultura y se han transformado significativamente a lo largo de los siglos, producto de importantes cambios en las relaciones sociales y productivas. No obstante, los imaginarios sociales se transforman mucho más lento que las realidades que les dieron origen con lo cual, a pesar de que existan configuraciones sociales que se han transformado sustancialmente en lo cotidiano, permanecen fosilizadas, como imágenes pétreas, en las mentes de muchas personas. Los medios de comunicación y los sistemas educativos han tenido históricamente un papel reforzador del status quo en materia de género y sexualidades (Rovetto y Simelio, 2012). Por ejemplo, la publicidad en torno a electrodomésticos y tareas del hogar continúa reflejando la esfera de lo doméstico como ámbito exclusivo de las mujeres, inclusive muchas décadas después de que las mujeres han ingresado masivamente al mercado profesional y en algunos países representan más de la mitad de la fuerza laboral. Asimismo sucede con las imágenes y enseñanzas que se imparten en el sistema educativo sobre qué es una familia, donde todavía se sigue hablando de la familia nuclear conformada por madre, padre, hijos e hijas, como la única y la ideal. Sabemos también que esta no es ya la realidad, en tanto existen muchísimas familias uniparentales, familias extendidas y familias también de parejas homoparentales (Allen y Burrell, 2008).

Se va evidenciando entonces, que muchas de las decisiones que se toman en materia de política pública, no están basadas en evidencia empírica o datos estadísticos, sino en prejuicios. El prejuicio se entiende como una actitud (normalmente negativa) hacia quienes integran algún grupo, basada solo en la pertenencia a un grupo social (Baron y Byrne, 2005; Stangor, 2009). Esta actitud incluye tanto evaluaciones negativas acerca del grupo social, como también sentimientos y emociones negativas hacia ellos y ellas. (Bodenhausen, Kramer y Susser, 1994). A su vez, los prejuicios también pueden incluir creencias y expectativas sobre quienes integran estos grupos, concretamente estereotipos, que sugieren que todos los miembros y las miembros de estos grupos poseen ciertas características y actúan de una forma determinada (McGarty, Lala y Douglas, 2011). Finalmente, el prejuicio puede implicar tendencias a actuar de forma negativa hacia quienes son objeto del mismo (Degner y Wentura, 2010).

A partir de un numeroso cuerpo de investigaciones se ha mostrado que los prejuicios, las actitudes, estereotipos y conductas, pueden tener un impacto negativo en las personas a quienes se dirigen (Dovidio, 2001; Lowery, Hardin y Sinclair, 2001; Tropp, 2003); fenómeno que se ha observado especialmente dentro del aula (Aronson, Quinn y Spencer, 1998). Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo prejuzgado, el resultado es la discriminación (Toro-Alfonso, 2012).

La homofobia/lesbofobia/bifobia que implican la discriminación de una persona por la orientación sexual que ésta ha configurado (homosexual, lesbica, bisexual), se manifiesta en actitudes negativas basadas en mitos y estereotipos acerca de las relaciones entre personas del mismo sexo (Snively, Kreurger, Stretch, Watt y Chadha, 2004). La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) define la orientación sexual como: “la capacidad de cada persona de sentir una profunda atracción emocional, afectiva y sexual por personas de un género diferente al suyo, o de su mismo género, o de más de un género”¹. En este sentido, cabe resaltar que la homosexualidad, el lesbianismo, la bisexualidad y la heterosexualidad son variantes posibles de la orientación sexual de una persona; ninguna de ellas constituye un problema u obstáculo para el desarrollo pleno y saludable de la misma.

El otro concepto que es importante considerar es la identidad de género, definida por la CIDH como: “La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, la cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo”². Cuando la persona nace, el personal médico la clasifica de acuerdo a un binario de género: hombre o mujer, a partir de sus caracteres sexuales secundarios. No obstante, conforme se desarrolla su personalidad, su identidad de género puede coincidir con ese sexo asignado (persona cisgénero) o diferir de ese sexo asignado (persona transgénero). En este sentido, la transfobia es una discriminación dirigida hacia aquellas personas cuya identidad de género no coincide con el sexo asignado al nacer. La transfobia está basada en mitos sobre la biología como destino, así como en falta de información sobre la enorme diversidad corporal que existe en la especie humana. Justamente, cuando se escriben las siglas LGBTI, la I corresponde a la palabra Intersex, utilizada para describir todas aquellas situaciones en las que la anatomía sexual del individuo no se ajusta físicamente a los estándares culturalmente definidos para el cuerpo femenino o masculino (CIDH, 2015).

¹ Tomado de la página web de Conceptos Básicos LGBTI de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos <http://www.oas.org/es/cidh/multimedia/2015/violencia-lgbti/terminologia-lgbti.html>

² Idem

La homofobia/lesbofobia/bifobia/transfobia, así como el racismo y la misoginia representan obstáculos mayores para el pleno disfrute de los derechos humanos que toda persona ciudadana debe tener garantizados (Toro-Alfonso, 2012). Aun en personas jóvenes universitarias podemos encontrar altos niveles de homofobia/lesbofobia /bifobia/transfobia, lo que pudiera contradecir la percepción de que la juventud educada es más tolerante a la diferencia y a la diversidad sexual e identitaria (Toro-Alfonso y Varas-Díaz, 2004).

Respecto de la discriminación por diversidad en la orientación sexual o identidad de género, existen investigaciones que datan de hace más de treinta años (Penna Tosso, 2012). Dichos estudios plantean que el tipo de violencia que genera la discriminación por diversidad sexual e identitaria es compleja y difícil de combatir, y genera aislamiento social, aumenta la deserción escolar, influye en el rendimiento académico, recrudece el círculo de violencia, aumentando el padecimiento de trastornos mentales, incide en una baja autoestima y fortalece actitudes de discriminación hacia la comunidad LGBTI (Callahan, 2010; Carneiro, 2009; Ferfolja, 1998, 2003; Gonsiorek, 1988; Ilga, 2007; Miranda y Storms, 1989; Mohr y Rochlen, 1999; Norman, 2004; Pichardo, 2009; Savin-Williams, 2003; Wynee, 2008). Por tanto:

Ya son numerosas las investigaciones que muestran que el ámbito educativo es el espacio donde las personas LGBTI sufren una mayor discriminación y estigmatización. Especialmente grave por cuanto que se trata, en la mayoría de los casos, de menores de edad.
(COGAM, 2013, p. 19)

Más del 76% de personas no heterosexuales, afirman haber sufrido discriminación por su orientación sexual o identidad de género. Es en extremo preocupante que a pesar de que la mayoría de la discriminación proviene de sus pares, un 28% reporta discriminación por parte de docentes. En Chile, (MOVIHL, 2012) se aplicó un instrumento a 250 estudiantes de enseñanza media de 10 liceos y se obtuvieron los siguientes resultados:

- ✓ 50,4% reportó que no se imparten clases de educación sexual en su colegio; y en aquellos casos en que sí se imparte, un 77,2% aclaró que no incluye temas de diversidad sexual.
- ✓ En un 21,2% de los casos, se reportan comentarios discriminatorios por parte del mismo cuerpo docente.
- ✓ 66,8% de los casos de discriminación reportados quedan impunes.

En otros países latinoamericanos, como Costa Rica, en un sondeo de percepción realizado por el CEI (2012), un 63% de las personas encuestadas afirmaron ser discriminadas por su orientación sexual o identidad de género en su centro educativo. Un estudio realizado con 289 docentes y 52 directores y directoras escolares de contextos urbanos y rurales encontró que los y las docentes no tienen voluntad para discutir sobre homosexualidad con sus estudiantes (Woog, 1995, citada por Murray, 2011). En la lucha contra la homofobia/lesbofobia/bifobia/transfobia, el profesorado tiene un papel estratégico: es el garante del cambio, el formador del alumnado, el responsable de detectar y actuar contra la violencia y dar una respuesta educativa de calidad ante la diversidad afectivo sexual e identitaria (Penna-Tosso y Mateos Casado, 2014).

2. Importancia de la inclusividad y no-discriminación en los entornos educativos

Para Ortiz (2007) la preocupación por dar atención a la diversidad en el sistema educacional ha surgido desde tres grandes corrientes que se nutren mutuamente: el movimiento de educación para todos, el reconocimiento de las personas como sujetas de derecho y los movimientos de integración e inclusión.

Actualmente se muestra mayor apertura, desde las políticas educativas de Latinoamérica y Chile, hacia las múltiples manifestaciones de la diversidad (étnica, género, discapacidad, entre otras), mirada que es coherente con el contexto mundial de globalización que ha despertado la conciencia de las identidades locales y de aquellas tradicionalmente excluidas (Schmelkes, 2004). Existen variadas políticas internacionales que fundamentan esta necesidad, entre las que encontramos la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990); el Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 2000); la Declaración de Cochabamba (OREALC/ UNESCO, 2001); y la Declaración de la Habana (UNESCO, 2002), y en Chile, más recientemente, la Ley de Inclusión Escolar (MINEDUC, Ley 20.845, publicada el 8 de junio de 2015) y la Ley de No Discriminación (SEGE-GOB, Ley 20.609, publicada el 24 de julio de 2013). Estas políticas re-orientan la mirada tradicional de que la diversidad se vincula especialmente con la discapacidad y las necesidades educativas especiales (particularmente de índole cognitivo). Los nuevos contextos legales y sociales promueven una nueva forma de pensar dicha diversidad, ampliando hacia los desafíos que la heterogeneidad supone en la labor docente, y abriendo desafíos, que en Chile se han asumido parcialmente desarrollando programas de atención a la diversidad (MINEDUC, 2010).

Todas las personas que habitamos este planeta, tenemos la responsabilidad y la obligación de educarnos y educar a las generaciones venideras para el desarrollo de una conciencia común, de conocimientos y habilidades indispensables, que propicien la interdependencia y la sensibilidad hacia un ambiente sociocultural y natural más saludable y equitativo. Esta responsabilidad se convierte en sí misma, un fin educativo. Padro (2004) establece que la diversidad, en el ámbito educativo, da cabida para trabajar la diferencia como manifestación natural de la individualidad humana. Recordando lo anterior, una de las metas del sistema educacional chileno dice relación con brindar un ambiente educativo de calidad, donde equitativamente todos los y las estudiantes puedan alcanzar su potencial académico (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006). Es razonable pensar que una de las respuestas al origen de las diferencias antes mencionadas podría residir en fenómenos que ocurren dentro de la sala de clases, como las actitudes, prejuicios y teorías implícitas de los individuos involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (del Río y Balladares, 2010).

Desde esta perspectiva, la inclusión implica el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado que pudiera sufrir presiones excluyentes, no únicamente quienes tengan discapacidades o necesidades educativas especiales (Booth et al., 2000). En este sentido, el espacio de inclusividad debe estar garantizado para anticipar y prevenir cualquier tipo de discriminación por orientación sexual o identidad de género en el entorno educativo.

No obstante lo anterior,

en situaciones de inexistencia de apoyo familiar o del profesorado de los centros educativos, existe una clara vinculación entre el acoso escolar homofóbico que soportan los adolescentes y jóvenes LGB, el sentimiento de desesperanza que experimentan, y el consiguiente riesgo de

ideación, planeación e intento de suicidio por su parte. (Ferrándiz, Generelo y Gómez 2012, p. 83)

Como señala Blanco (1999) la sociedad excluye a muchas personas por razones políticas, religiosas, económicas, de capacidad, o de sexo, entre otras. La educación, por su parte, en lugar de ser un instrumento de transformación de la sociedad, muchas veces se convierte en un instrumento reproductor de ésta. La rigidez del sistema educativo tradicional y la homogeneidad de los currículos son una fuente constante de segregación y de exclusión.

La acción pedagógica y educativa tiene que tener como fin formar ciudadanas y ciudadanos que amen la justicia y fomenten el ideal de la igualdad y la no-discriminación hacia otras personas por razones de raza, sexo, lengua, religión etc. Por eso, la educación en el respeto, en la paz y en la justicia es el lema asumido por el laicismo actual. Es decir, hacer conocer los derechos humanos y estimular su práctica educativa y social. Para ello, se necesita de una educación que afirme valores, reconstruya actitudes y aplique acciones que tiendan a lograr cambios conductuales y cambios profundos en nuestra conciencia. La escuela puede ser agencia de reproducción social pero también de cambio (Venegas, 2013).

Una forma de cambio, hacia la inclusión en la educación, sucede desde la premisa de educar para interactuar (Dietz, 2003). Desde esta premisa, el sistema educativo tendrá como desafío la tarea de de-segregar activamente las escuelas, flanqueándolas con medidas anti discriminatorias. La tarea luego al interior del aula, consistirá no sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino que además aprovechar dicha heterogeneidad como material pedagógico, generando entre las y los educandos mecanismos intragrupal de formulación, negociación y resolución de conflictos a través de aprendizajes cooperativos, evitando reproducir las exógenas delimitaciones intergrupales. Ciertamente este modelo requiere de profundas transformaciones institucionales, cambiando desde un método centrado en el o la docente, a uno que le dé un rol activo al alumnado en la construcción del conocimiento, enseñando a reconocer los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a enfrentar niveles de incertidumbre, a reconocer la naturaleza positiva de las dudas, etc. Esta duda es la que Duschatzky y Skliar (2000) plantean se debe tener, específicamente desde la sospecha de la diversidad. La sospecha hacia la diversidad implica no quedarse en el plano superficial del discurso del respeto o de la atención a la diversidad, sino en el cuidado de cómo se nombra lo diverso, de cuál es la perspectiva subyacente al uso que se da a la palabra "diversidad". Cuidar que dicha comprensión discursiva no sea más que un mecanismo que refuerce la naturalización de las normas, bajo el velo de la pluralidad (Skliar, 2005, citado en Rosato y Vain, 2005).

3. La educación inclusiva

Antes de establecer aspectos relevantes respecto de la inclusión en los contextos y procesos educativos, resulta necesario clarificar la diferencia entre ésta y el concepto de integración, ya que ambos constructos refieren a condiciones distintas en la aproximación y trabajo de la diversidad. Tal y como lo refieren Matus y Rojas (2015), integración implica la adaptación del alumnado "diferente" al contexto educativo "normal", para lo cual se requiere ofrecer condiciones específicas a su favor. Por otra parte, en la inclusión lo que se debe modificar es la relación del sujeto "distinto" con el contexto escolar, lo que implica una transformación de ambos actores en el proceso de aprendizaje (Dixon, 2005; Stainback y Stainback, 1999).

El desafío de una política educativa inclusiva implica encaminarse a crear Culturas Inclusivas, elaborar Políticas Inclusivas y desarrollar Prácticas Inclusivas, es decir, toda una transformación de la institución escolar que permita levantar barreras para el aprendizaje, acceso y participación que se generan en los sistemas educativos (Booth y Ainscow, 2012; MINEDUC, 2005). De esta manera, tal como lo manifiesta la UNESCO (1994), las escuelas comunes, con orientación inclusiva representarían el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr efectivamente una educación para todos y todas. La inclusión emerge tan pronto el establecimiento educativo reconoce los factores de exclusión que posee y establece un plan de mejora de la participación (Donoso, Mardones y Contreras, 2009).

La meta de la educación inclusiva propone eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad de clase social, etnia, cultura, religión, orientación sexual, identidad de género, lengua materna, género y capacidad (Murillo, 2010). Tal como lo plantea Theoharis (2007) este marco de comprensión lleva implícito el derecho a la educación ligado a valores tales como la justicia y la democracia, e interpela directamente a la escuela para ser una institución más justa y equitativa.

Crear instancias, dentro de la sala de clases, para reflexionar acerca del respeto y la no discriminación, de tal forma que alumnos y alumnas aprendan a convivir mejor y contribuyan a la igualdad social. Pues, para promover el respeto, "más que un cambio legal, se requiere de uno cultural y social" (Aylwin, 2000).

4. Enseñanza en diversidad sexual: rol de la formación inicial docente

La educación general se encuentra enfrentada en la actualidad a una nueva praxis en donde la convivencia de grupos de escolares heterogéneos es cada vez mayor, lo que exige responder de modo apropiado a tal diversidad (Ortiz, 2007); movilizandó la estructura curricular tradicional de formación de docentes, hacia una que no solo se centre en la igualdad, sino en la equidad.

La necesidad de mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado es un tema recurrente en la actual discusión nacional sobre el mejoramiento de la educación. Autores como Hyson, Biggar y Morris (2009), destacan la relevancia que posee la formación universitaria en los y las futuras docentes, especialmente por la contribución significativa que dicha formación puede hacer en términos de las estrategias que ese futuro profesor o futura profesora tenga para generar aprendizaje crítico, positivo y duradero. No obstante, uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación inicial en nuestro país es la preparación de docentes conscientes de sus propios prejuicios, y capacidades para enseñar en contextos de alta variabilidad. En ausencia de este análisis, y concientización, los profesores y profesoras en formación, toman sus decisiones a partir de sus propias experiencias como estudiantes, desechando cómo se le enseñó a enseñar en la universidad (Raftery y Valiulis, 2008).

Para diversos autores (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Hyson, Biggar y Morris, 2009; Hyun, 2001), la investigación actual en formación inicial indica que los futuros profesores y profesoras necesitan tener los conocimientos, habilidades y actitudes para crear salas de clase democráticas, donde se implementen planes de estudio culturalmente incluyentes y sensibles de las diferencias en ellos (por ejemplo donde sea intencionado el equilibrio por género, o bien, donde se incluyan actividades que trabajen los discursos esencialistas sobre la identidad sexual), así como prácticas culturalmente apropiadas (Hyun, 2001). Como lo señala la revisión

bibliográfica (SERNAM, 2008; Skaalvik y Skaalvik, 2004), las experiencias y creencias que traen las futuras profesoras y profesores a los procesos de formación filtran y orientan las interpretaciones que dan a su trabajo en las aulas, de manera tal que una misma estructura de práctica puede resultar en aprendizajes muy distintos, dependiendo también del contexto en que se de esa experiencia.

La Comisión Nacional para la Acreditación de la Formación de Profesores de USA (NCATE, 2008) al realizar un análisis comprensivo acerca de las principales habilidades que necesita manejar el cuerpo docente para lograr un aprendizaje efectivo en su alumnado, pone énfasis en el manejo disciplinar, pedagógico-didáctico, pero sobretodo en la comprensión de la cultura social de origen de sus alumnos y alumnas, y en las prácticas discursivas que generen vínculos causales entre estereotipos e identidades en las personas. Y en este punto, son de especial interés las creencias que los profesores y las profesoras manejan respecto a los diferentes grupos que componen a su alumnado y sus teorías acerca de cómo se aprende en la infancia (por ejemplo, si hay diferencias entre las forma que un niño o niña aprende determinada disciplina y su desempeño en ella), o en la construcción de sus identidades, desde las experiencias sociales que promuevan (Rasmussen, 2004). Múltiples investigaciones han dado cuenta de la relación directa entre las creencias y acciones de las personas (Dweck, Levy y Stroessner, 1998; Feldman y Prohaska, 1979; Harris y Rosenthal, 1985).

Por tanto, la universidad se convierte en el espacio donde el futuro profesor o la futura profesora puede reconocer y modificar los prejuicios con los que opera, así como reflexionar sobre la pertinencia de dichos prejuicios ante la meta de enseñar. A pesar de lo anterior, casi no existen estudios en Chile que den cuenta de esta dinámica (reconocimiento y modificación del prejuicio), y de la capacidad que poseen las casas de formación inicial docente en modelar perspectivas y acciones hacia los prejuicios que posee el futuro profesorado. Dada la relevancia e impacto en el rendimiento académico que un prejuicio puede generar en un párvulo y escolar, es que éste artículo se presenta como una alternativa para responder a la pregunta acerca de la mirada que una casa de estudios superiores podría poseer respecto a la diversidad sexual, y la necesidad de incorporar espacios de reflexión sobre los propios prejuicios; así como enseñar a enseñar sobre inclusión en diversidad sexual desde la formación inicial docente.

De esta forma, la información que este artículo entregue puede ser utilizada para diseñar intervenciones que puedan complementar la formación del futuro profesorado, agregando a las mallas de formación contenidos transversales de los programas de educación actual, la importancia acerca de los estereotipos de género respecto a las capacidades académicas (Del Río y Balladares, 2010), las consecuencias de la no modificación de prejuicios y la relevancia de la inclusión de estrategias para observar prácticas de discriminación hacia la diversidad y modelar nuevas formas de actuar.

En Chile también es necesario un cambio de enfoque en la formación de docentes que integre, en los planes de estudio, el desarrollo de “competencias pedagógicas para atender a la diversidad” del alumnado en la educación regular (Ortiz, 2007, p. 46).

5. Buenas prácticas en transversalización de la inclusividad

Se dice que las aulas son heterogéneas, debido a la multiplicidad de tipos de personas que se congregan dentro de un salón de clases. Parrilla (2004) considera que en ella existen “reglas y rutinas” donde se genera su propia cultura. Esto muestra que los y las docentes al enfrentarse con un grupo, deben tener en cuenta la gran cantidad de caracteres que allí se establecen. El

autor menciona que el clima de aula es determinado, en gran medida, por cómo se llevan las interacciones entre los y las estudiantes. Entonces, si se ve la educación más que como “un proceso meramente instructivo, la dimensión social del aula –se vuelve– un elemento de referencia básico a considerar, programar y evaluar por el profesor” (Parrilla, 2004, p. 7). Es importante que el profesorado genere “cambios radicales” (Marchesi y Martín, 1998, p. 220) debido a que tienen “en sus manos [...] la clave del aprendizaje multicultural” (Zafra, 2011, p. 1), el aprendizaje con valor y foco puesto en la diversidad.

Lo anterior tiene implicancias directas en el desarrollo del aprendizaje del estudiantado a raíz de que:

desde un punto de vista psicológico, sociológico e inclusivo, hay que tener en cuenta el ecosistema completo en que se produce el desarrollo, poniendo el énfasis no sólo en el niño o niña o en el contexto, sino también en las interacciones que ocurren entre los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del niño/adolescente. (Vygotsky, 1999, en Araniva, Araniva y Santos, 2012, p. 68)

Esto quiere decir que, al tener en cuenta los nexos y relaciones que se establecen en el aula y sumado a esto la heterogeneidad de los y las educandas, se puede lograr un proceso de aprendizaje más significativo e integrador.

Sears (1999), citado por Murray (2011, p. 24), plantea 5 propuestas para los salones de clase de educación primaria, desafiando a los y las educadoras a reconceptualizar lo que enseñan:

- ✓ La diversidad es una marca humana. En relación al género y la sexualidad el cuerpo docente tiende a uniformar a niños y niñas con los mismos moldes normalizados. Una parte básica de la educación inclusiva es deconstruir los binarios sexuales y de género.
- ✓ Las (Homo-Bi)sexualidades son esencias construidas, es decir, la identidad sexual se estructura en torno a un contexto socio-cultural específico. Para apoyar a las personas jóvenes LGBTI, en lugar de enfocarse en qué causa la homosexualidad/lesbianidad /bisexualidad, es mejor considerar los factores que contribuyen a la homofobia/ lesbofobia/bifobia y el heterosexismo.
- ✓ La homofobia y el heterosexismo son adquiridos. En otras palabras, el odio y el miedo a las personas que aman a otras personas de su mismo género se adquieren a temprana edad. El profesorado debe confrontar los prejuicios personales con los que ha sido adoctrinado a lo largo de décadas de heterosocialización.
- ✓ La inocencia infantil es una ficción absoluta. Muy a menudo las personas adultas disfrazan su temor a la incomodidad subestimando la capacidad de los niños y las niñas para pensar de forma crítica y comprender profundamente su entorno.
- ✓ La familia es lo primero, y algunos conceptos como parentalidad y familia se han transformado, con lo cual es importante que las y los educadores identifiquen y enseñen sobre la realidad (por ejemplo, algunas familias tiene dos mamás o dos papás que se aman).

Vecellio (2012) hace una adaptación del modelo de Banks de 4 niveles de integración del contenido multicultural, para proponer cómo podrían integrarse los contenidos LGBTI en la currícula escolar de K-12 (esto es, desde preescolar hasta enseñanza media), el cual sintetiza de la siguiente forma:

- ✓ Nivel 1. Contribuciones, enfocado en: héroes/heroínas, feriados y elementos culturales discretos. Este es el más sencillo de transformar, incluyendo figuras relevantes para el movimiento LGBTI, así como celebraciones clave, tales como el mes del orgullo, en Junio.
- ✓ Nivel 2. Adición: se agregan contenidos, conceptos y perspectivas al currículum, sin cambiar su estructura actual.
- ✓ Nivel 3. Transformación: se cambia la estructura de la currícula de forma que las y los estudiantes pueden ver conceptos, temas y eventos desde la perspectiva de múltiples grupos culturales y étnicos.
- ✓ Nivel 4. Acción Social: el estudiantado toma decisiones sobre temas sociales importantes y realiza acciones para buscar resolverlas. Este nivel implica una transformación más a nivel pedagógico, que de contenidos.

6. Formación inicial docente: una propuesta con mirada inclusiva en diversidad sexual

Para que las anteriores propuestas se puedan desarrollar, es necesario que el cuerpo docente posea la formación que permita conocer y aplicar estrategias de inclusión y diversidad. Para ello, las facultades formadoras de educadores y educadoras, en sus distintos niveles y carreras, deben evidenciar compromiso y conocimiento teórico y práctico, desde una mirada que valore la diversidad (como parte de su perfil de egreso), acompañado de acciones concretas, plasmadas en sus mallas curriculares de formación de docentes, donde la diversidad sea un recurso de apoyo al aprendizaje, y no un obstáculo o déficit a subsanar. Tal y como lo plantea Ortiz (2007), “la educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la valoración de la heterogeneidad” (p. 55).

Un modelo que puede apoyar esta mirada de inclusión en la FID (Formación Inicial Docente), es el planteado por Booth y Ainscow (2012), desde el que se desprenden tres ámbitos de acción: recomendaciones para la creación de culturas inclusivas hacia la diversidad en la orientación sexual; recomendaciones para la creación/elaboración de políticas inclusivas dentro de la misma universidad, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco de la diversidad sexual; y recomendaciones para la implementación de prácticas inclusivas, a través de los diversos instrumentos curriculares actuales de formación inicial, que se extrapole posteriormente a las prácticas pedagógicas que realice el futuro profesorado.

6.1. Recomendaciones para la creación de culturas inclusivas hacia la diversidad en la orientación sexual, especialmente con foco de aplicación en comunidad escolar

La identidad se va construyendo durante toda la vida del ser humano, a partir de sus intereses e interacciones sociales, culturales e históricas. Resulta mucho más útil pensar la sexualidad como un espectro, un continuum, en lugar de categorías rígidas. Es por eso que, desde temprana edad, se deben generar espacios inclusivos en los diferentes ámbitos donde éste ser humano se va a desarrollar. Específicamente, en el área de la educación, donde el sujeto convive en un aula que es heterogénea, con una sociedad heterogénea, y que se sitúa en un mundo heterogéneo; acciones que sean efectivas en tratar la temática de la inclusividad son primordiales. Este tratamiento no solo permitirá tener posibilidades de diversidad de miradas acerca del mundo, sino que además, favorecerá las condiciones para que dichas diversidades se

mantengan (mejorando el clima para el aprendizaje, promoviendo espacios que mejoren la convivencia de los sujetos en el espacio educativo y en la sociedad).

La creación de estas culturas inclusivas parte por el conocimiento de las mismas, por tanto, propiciar actividades donde se vivencien acciones educativas positivas, donde haya sido exitosa la incorporación de estrategias inclusivas desde la diversidad sexual, deben ser incorporadas como práctica cotidiana en la formación inicial docente, especialmente destacando los beneficios y oportunidades; y tensionando la dimensión de la valoración de la otredad. La promoción de la empatía es una acción en consonancia con lo anterior. De este modo, todo el trabajo dirigido a re-conocer a la otra persona y sus necesidades tendría un impacto positivo en la posibilidad de ponerme en el lugar de los demás. Esto último disminuiría acciones asociadas al *bullying*, la violencia y la discriminación, generando actitudes positivas de lo diverso (Huepe et al., 2011).

Para apoyar lo anterior, se hace necesario incorporar activa y explícitamente en la formación docente el tema de la desmitificación de la diversidad en la orientación sexual e identidad de género, las creencias asociadas a su desarrollo, características y actitudes. Por una parte, las casas de formación superior adquieren un rol primordial en esta recomendación, asegurando desde la formación inicial y continua, la promoción del sentido de la igualdad y de la diversidad. Así como, en la enseñanza de lineamientos a los y las docentes (en formación y en ejercicio) donde se pueda trabajar el imaginario colectivo, también es plausible la representación del estereotipo hacia la diversidad sexual. Y por otra parte, las universidades con FID deben incluir espacios de práctica crítica-reflexiva, que movilicen e instalen la pregunta por aquello que considero “normal” y aquello que considero “diverso”, con el objeto de visibilizar las formas en que ello afecta la toma de decisiones pedagógicas (planificaciones, evaluaciones, uso de recursos, relación con escolares, apoderados, colegas, cultura del diagnóstico, etiquetamiento de escolares por sus características individuales, etc). Como lo plantean Matus y Rojas (2015), “los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas de conocer a sus estudiantes” (p. 52). Es necesario problematizar, desde la mirada de cultura inclusiva, las consecuencias que dichas formas de pensar tienen en la configuración del espacio escolar.

6.2. Recomendaciones para la creación/elaboración de políticas inclusivas, dentro de la misma universidad, visibilizando la necesidad de abrir la mirada de lo inclusivo al foco de la diversidad sexual

Reconocer en la otra persona a alguien con quien interlocutar, de manera válida, se convierte en la idea fundamental del aprendizaje en diversidad, despertar así un interés por lo desconocido en general y con ello superar el etnocentrismo fomentando el auto-conocimiento justo a través del aprendizaje de lo desconocido. Es necesario, entonces, crear instancias políticas donde explícitamente se trabaje la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia, y donde se esboce “un método de interacción para un enriquecimiento mutuo y, al mismo tiempo, una garantía de cohesión e inclusión social” (Leibrant, 2006, pp. 1-2). Este aprendizaje en diversidad se favorece cuando las políticas dentro de las instituciones, generan las condiciones para su desarrollo. La construcción de la identidad, desde una mirada de inclusión, genera actitudes positivas e integradoras para todos y todas.

Si miramos la formación inicial docente, como un espacio de articulación y favorecimiento de la diversidad, entonces, las casas de estudio superior deberían: a) desarrollar políticas específicas, donde se regulen las acciones entre los diversos actores y sus orientaciones sexuales e identidades de género; b) convocar a la orientación en aspectos de educación, salud (en

diferentes instancias sociales); y c) cautelar que las iniciativas sean lineamientos sistemáticos, visibles a partir de los diversos instrumentos de la gestión universitaria (reglamentos, planes de desarrollo estratégico, informes de acreditación), acciones de inclusión y trato hacia la diversidad en la orientación sexual y la identidad de género, más que propuestas aisladas, o generadas en base a acciones reactivas. El liderazgo de las direcciones debiese viabilizar la discusión en la aplicación de la noción de diversidad dentro de las mallas curriculares de cada carrera impartida; especialmente desde aquellas carreras con aplicación social (como lo es educación). No como una declaración solamente de intereses, sino dando un sentido contextualizado, situado acerca del para qué de la diversidad.

6.3. Recomendaciones para la implementación de prácticas inclusivas, a través de los diversos instrumentos curriculares actuales de formación inicial

Gran parte de las actitudes e identidades de un sujeto se conforman en su paso por la escuela. Es en la sala de clases donde algunas de las formas de ser se conforman, se practican, se prueban y se fortalecen; convirtiéndola en un espacio de oportunidades para las interacciones sociales y personales positivas. Es en este espacio donde el trabajo pedagógico está llamado a promover la creación de identidades sexuales desde el respeto a la singularidad (en contraste con la descalificación de la otra persona y sus diferencias). Generar espacios de interacción protegida resulta vital para la conformación inclusiva de la diversidad en el espacio educativo. En este sentido, pensar “la heterogeneidad de manera estática tiene efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o modo de enseñar específico para cada estudiante” (Matus y Rojas, 2015, p. 54), cuando el foco debe estar puesto en la implementación de prácticas inclusivas y en el uso diverso de los instrumentos curriculares existentes.

De esta manera, se hace pertinente la interdisciplinariedad, el trabajo colectivo para hacer visible y tomar conciencia que son muchos más los referentes que compartimos que los que nos diferencian. El currículum ofrece el trabajo desde lo transversal, donde se revisen las representaciones y sesgos sociales en distintas instancias a lo largo de la carrera educativa y en adecuación a los diversos contextos que la práctica docente genere. Es imperioso trabajar la sensación de amenaza que lo diverso puede levantar, la modificación del sesgo desde nuestras experiencias anteriores al proceso formativo. Justamente es, en la adaptación del currículo, donde se pueden construir espacios de conocimiento mutuo y respeto con asignaturas precisas y pertinentes a temas asociados a los derechos humanos, la diversidad, la inclusión educativa, con foco en la otredad.

Finalmente, una forma de implementar prácticas inclusivas es en el cuidado que el cuerpo académico que forma los futuros docentes tiene en torno al lenguaje. Promover un uso del lenguaje, de conceptos específicos, y de autores con pensamiento que permitan eliminar sesgos asociados a lo diferente, y a su vez cuestionar los roles y estereotipos tradicionalmente asignados al ser hombre o mujer, así como reconocer la posibilidad de que hay personas que no se identifican con ninguna de estas dos categorías, resulta fundamental. Este tipo de sesgo se podría presentar en varios niveles y prácticas pedagógicas: en la construcción de ejemplos, en la referencia a eventos y trayectorias de sujetos con diversidad sexual o identitaria, y también en los apelativos para referirse a ellos y ellas. Se recomienda utilizar un lenguaje inclusivo que respete la diversidad, y que modele la forma de hacerlo posteriormente en la sala de clase y en la escuela, y que se adquiere desde la formación inicial de quien aplicará a futuro esa docencia. Parafraseando a Matus y Rojas (2015), la transformación en la comprensión de lo diferente y

de lo normal se aprende, por tanto, podemos desaprenderlo o bien aprenderlo de otra manera (Britzman, 1991).

El concepto de aula heterogénea nos recuerda y enfrenta a una realidad con diversos posibles contextos, y desafíos. Uno de ellos es mirar el proceso de FID y su transferencia al ámbito escolar posterior, como espacio de inclusión. Tal y como plantea Soriano Ayala (2004, p. 10) “la escuela se convierte en un espacio privilegiado para potenciar la convivencia entre los pueblos, e inculcar el valor positivo de la diversidad, siendo la respuesta a la misma uno de sus retos fundamentales en el siglo XXI.

7. Reflexiones finales

A pesar de todas las luchas y transformaciones sociales que han sucedido en las últimas décadas, los procesos de formación docente continúan arrastrando visiones estereotipadas sobre los roles de género, que generan propuestas pedagógicas excluyentes de la diversidad presente actualmente en el alumnado.

Este artículo hace una revisión de diversos conceptos asociados a la diversidad sexual, la inclusión educativa y el rol que poseen las casas formadoras de futuros educadores. Se hace un llamado a la necesidad de incorporar acciones concretas en el conocimiento y enseñanza de la diversidad sexual; así como al análisis y comprensión de los procesos de inclusión/exclusión asociados a esta temática en el sistema educativo. Parte de ese análisis implica reflexionar en torno a las representaciones y creencias que se sostienen en torno a la diversidad, relacionando dichas manifestaciones implícitas con las decisiones y acciones pedagógicas que posteriormente se toman en torno al sujeto con diversidad sexual. El prejuicio hacia la diversidad sexual genera naturalización del mismo, lo que afecta las percepciones de identidad propia y hacia el otro. Es imperioso construir estrategias pedagógicas innovadoras que propicien respuestas a la diversidad del aula, conectando las interacciones entre los actores y visibilizando, desde una participación activa, la temática de la diversidad sexual en la educación.

El conjunto de estudios e investigaciones aquí mostrados concuerdan en señalar que es fundamental el reconocer y redefinir la forma en que se enseñan aspectos clave como el género, la construcción de identidad, el prejuicio, los derechos humanos, la inclusión educativa y la mirada de diversidad. Junto con activar la conciencia y reflexión respecto del riesgo de la discriminación, la formación docente debe ofrecer suficientes oportunidades para que los docentes desarrollen habilidades pedagógicas y didácticas que les permita enfrentar la diversidad sexual en el aula. Estos aspectos deben proponerse como transversales en el currículum de la FID, de forma tal que visibilicen la autoexploración como una necesidad requerida para trabajar las barreras de discriminación, y evaluando los propios procesos de inclusión/exclusión en los que participo, a partir de la discusión colectiva de los mismos, con el objeto de modificarlos y conectarlos con nuevas formas de pensar el proceso de adquisición y vivencia de la sexualidad en la cotidianidad actual. El quehacer pedagógico debe fundarse en la importancia de valorizar la diversidad humana como recurso formativo.

A su vez, se requiere instalar la temática en el plano investigativo, aportando con mayor evidencia acerca de los sesgos y prejuicios que muchas veces subyacen a las interacciones pedagógicas, y especialmente en torno a las condiciones en las cuales la diversidad sexual se manifiesta. Es un tema de urgencia, por las consecuencias que el prejuicio y la discriminación conlleva a la práctica docente, al modelamiento y construcción identitario en las diferentes etapas que el sistema educacional propone, y en la constitución de una sociedad más justa y

empática. Este artículo propone algunas estrategias desde las cuales abordar las tensiones actuales en materia de la enseñanza de la diversidad sexual; así como del llamado que todo educador y educadora tiene de transformar su espacio de aula en uno de respeto y compromiso hacia las distintas manifestaciones de la diversidad. Pero sobre todo, hace un llamado a que se analicen y aborden las políticas, culturas y prácticas inclusivas en las instituciones educativas y el aula.

En suma, hay al menos dos actores fundamentales para propiciar el cambio en el nuevo paradigma de inclusión social y sexual del siglo XXI; a) institucional/cultural, esto es, que tanto desde las políticas públicas como desde las casas de estudio encargadas de la formación docente incidan concreta y planificadamente sobre la modificación de creencias y estereotipos arraigados respecto a la diversidad que se manifiesta en el aula de clases. En este aspecto, la meta-educación debería ser un foco importante en la enseñanza de la diversidad en los actores que luego deben llevar a cabo estos aprendizajes en el aula. Esto implica una articulación de orden colectivo en donde la política y la educación deben coordinarse en pos de esta tarea; b) individual, que se centra específicamente en la metacognición y conciencia de cada uno de nosotros, esto es, planificadores, políticos, educadores, directivos, apoderados, estudiantes, etc. Esta perspectiva implica, una vez interiorizada la convicción sobre la diversidad y la verdadera naturalidad de los escenarios sociales (“la convivencia en la diversidad”), que cada sujeto –a través del uso del control cognitivo– esté consciente de su papel en la democratización y respeto por el otro, en cuanto a sujeto de derecho y libertades, autorregulando sus propias creencias erradas, estereotipos, prejuicios y discriminación, en pos de garantizar una convivencia social más armónica, justa y democrática. Estos ingredientes son indispensables para contar mañana con sociedades más sanas, inclusivas y respetuosas.

La educación aspira a promover equidad en las oportunidades de aprendizaje en un clima de aceptación y respeto entre quienes conviven en el aula. Estos objetivos, ampliamente compartidos, enfrentan serios desafíos y riesgos que deben ser abordados con profesionalismo desde la formación inicial de los profesores, hasta la forma en que se organizan y se transfieren a las escuelas.

Referencias

- Allen, M. y Burrell, N. (2008). Comparing the impact of homosexual and heterosexual parents on children: meta-analysis of existing research. *Journal of Homosexuality* 32(2), 19-35. doi:10.1300/j082v32n02_02
- Araniva, E., Araniva E. y Santos, P. (2012). *La escuela inclusiva de tiempo pleno y su incidencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los estudiantes del tercer ciclo turno vespertino del centro escolar Distrito Italia en el año 2012*. (Tesis para optar al grado de Licenciatura en Ciencias de la Educación). Universidad de El Salvador.
- Aronson, J., Quinn, D. M. y Spencer, S. J. (1998). Stereotype threat and the academic underperformance of minorities and women. En J. Aronson (Ed.), *Prejudice: the target's perspective* (pp. 83-103). San Diego, CA: Academic Press
- Aylwin, M. (2000). *Sobre la tolerancia*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: OREALC/UNESCO.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bodenhausen, G., Kramer, G. y Susser, K. (1994). Happiness and stereotypic thinking in social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(4), 621-632. doi:10.1037//0022-3514.66.4.621
- Britzman, D. (1991). *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*. Nueva York: State University of New York Press.
- Callahan, C. (2010). Schools that have not protected and worked with gay and lesbian students have been sanctioned by the courts. *Education*, 121(2), 54-76.
- Carneiro, N. S. (2009). *Homossexualidades. Uma psicologia entre ser, pertencer e participar*. Porto: Livpsic.
- CEI. (2012). *Sondeo de percepción de los derechos humanos de las poblaciones LGBT en Costa Rica en el año 2012*. Recuperado de <http://bd.cdmujeres.net/documentos/sondeo-percepcion-derechos-humanos-poblaciones-lgbt-costa-rica-ano-2012-diversidad-sexual>
- COGAM. (2013). *Estudio 2013 sobre discriminación por orientación sexual y/o identidad de género en España. Federación estatal de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/2447/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/bd2/>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Dio-Bleichmar, E. (1992). Del sexo al género. *Revista de la Asociación Escuela Argentina para Graduados*, 18, 1-15.
- Del Río, F. y Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: expectativas del docente en formación. *Revista Psykhe*, 19, 81-90. doi:10.4067/s0718-22282010000200008
- Del Valle, M. (2015). *La marcha hacia la igualdad*. Recuperado de: <http://www.notariado.org/liferay/>
- Degner, J. y Wentura, D. (2010). Automatic prejudice in childhood and early adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98, 356-374. doi:10.1037/a0017993
- Dixon, S. (2005). Inclusion-not segregation or integration is where a student with special needs belong. *The Journal of Education Thought*, 39(1), 33-53.
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, 37, 56-62.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: the third wave. *Journal of Social Issues*, 57, 829-849. doi:10.1111/0022-4537.00244
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, 4(7), 23- 36.
- Dweck, C., Levy, S. y Stroessner, S. (1998). Stereotype formation and endorsement: the role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1421-1436. doi:10.1037//0022-3514.74.6.1421
- Feldman, R. S. y Prohaska, T. (1979). The student as pygmalion: effect of student expectation on the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 71, 485-493. doi:10.1037/0022-0663.71.4.485

- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers. A reflection of homophobic harassment of high school teachers in new south wales government schools. *Gender and Education*, 10(4), 401-415. doi:10.1080/09540259820835
- Ferfolja, T. (2003). *Mechanisms of silence: sexuality regulation in New South Wales high schools. Perspectives from lesbian teachers* (Tesis doctoral). Universidad de New South Wales, Australia.
- Ferrandiz, J. L., Generelo, J. y Gómez, A. (2012). *Acoso escolar homofóbico y riesgo de suicidio en adolescentes y jóvenes LGB*. Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/>
- Guerrero, E., Provoste, P. y Valdés, A. (2006). *La desigualdad olvidada: género y educación en Chile*. En P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas* (pp. 99-151). Santiago: Hexagrama.
- Gonsiorek, J. C. (1988). Mental health issues of gay and lesbian adolescents. *Journal of Adolescent Health Care*, 9, 114 – 122.
- Harris, M. J. y Rosenthal, R. (1985). Mediation and interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386. doi:10.1037//0033-2909.97.3.363
- Huepe, D., Roca, M., Salas, N., Canales-Johnson, A. ... Rivera-Rei, A. (2011). Fluid intelligence and psychosocial outcome: from logical problem solving to social adaptation. *PLoS ONE* 6(9), 24-58.
- Hyun, E. (junio, 2001). How do we prepare future early childhood teachers for developmentally and culturally appropriate practice. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Cambridge, MA.
- Hyson, M., Biggar, H. y Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: faculty perspectives and recommendations for the future. *ECRP*, 11(1), 200 – 220.
- International Lesbian Gay Association. (2007). *La salud de las lesbianas y mujeres bisexuales: cuestiones locales, preocupaciones comunes. Informe ILGA 121*. Obtenido de: <file:///Users/NATY/Downloads/2007-ilga-la-salud-de-lesbianas-y-bisexuales.pdf>
- Leibrandt, I. (2006). *El aprendizaje intercultural a través de la literatura. Revista de estudios literarios Espéculo*. Obtenido de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>
- Lowery, B. S., Hardin, C. D. y Sinclair, S. (2001). Social influence effects on automatic racial prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 842-856. doi:10.1037//0022-3514.81.5.842
- McGarty, C., Lala, G. y Douglas, K. M. (2011). *Opinion-based groups. Strategic uses of social technology: an interactive perspective of social psychology*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar. *Revista Docencia*, 56, 47-56.
- Mayobre, P. (2007). La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 35-62.
- Menéndez, M. I. y Fernández, M. (2015). (Re)definición de los roles de género en la cultura popular. El caso de the hunger games. *Revista de Sociología*, 100(2), 195-210. doi:10.5565/rev/papers.2096
- MINEDUC. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2010). *Educación en la diversidad*. OEA-UNESCO. Obtenido de: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=3011&id_contenido=11888
- Miranda, J. y Storms, M. (1989). Psychological adjustment of lesbians and gay men. *Journal of Counseling & Development*, 68(1), 41-45. doi:10.1002/j.1556-6676.1989.tb02490.x

- Mohr, J. J. y Rochlen, A. B. (1999). Measuring attitudes regarding bisexuality in lesbian, gay male, and heterosexual populations. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 353-369. doi:10.1037/0022-0167.51.1.49
- Movimiento de Integración y Liberación Homosexual – Movilh-. (2012). *Encuesta sobre Educación sexual y Discriminación*. Obtenido de: <http://www.movilh.cl/documentacion/Encuesta-sobre-educacion-sexual-y-discriminacion.pdf>
- Murillo, J. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 169-186.
- Murray, O. J. (2011). *Outing queer issues in teacher preparation programs: how pre-service teachers experience sexual and gender diversity in their field placement* (Tesis doctoral). Portland State University.
- NCATE. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. Boston, MA: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Norman, J. (2004). *A survey of teachers on homophobic bullying in Irish second level schools*. Dublin: Dublin City University.
- OREALC/UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba: PROMEDLAC.
- Ortiz, H. (2007). Formación del profesorado y atención a la diversidad: desafíos a los procesos de innovación curricular en educación inicial. *Revista Académica de la Universidad Católica del Maule*, 33, 45-60.
- Parrilla, A. (2004). La construcción del aula como comunidad de todos. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 19-24
- Penna Tosso, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo sexual* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.
- Penna Tosso, M. y Mateos Casado, C. (2014). Los niveles de homofobia de los futuros docentes: una cuestión de derechos, salud mental y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 123-142.
- Pichardo, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar: relaciones homosexuales y nuevos modelos de familia*. Barcelona: Bellaterra.
- Padro, J. (2004). La igualdad educativa en la interculturalidad. Hacia un perfil específico de la diversidad en educación física. *Com Revista Digital*, 72, 1-5.
- Rasmussen, M. L. (2004). That's so gay!: a study of the deployment of signifiers of sexual and gender identity in secondary school settings in Australia and the United States. *Social Semiotics*, 14(3), 289-308. doi:10.1080/10350330408629681
- Rovetto, F. y Simelio, N. (2012). Diferencias de género en los medios de comunicación: análisis de la invisibilización del trabajo de las mujeres en la prensa española. *Enfoques*, 24(1), 31-52.
- Rosato, A. y Vain, P. (Coords.). (2005). *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Salas, M. (enero, 2016). Machismo: en busca del game over. Representaciones de género en los videojuegos más populares de Costa Rica. Ponencia presentada en el *Encuentro feminismos, género y comunicación*. Centro de Investigaciones en Comunicación, Universidad de Costa Rica.
- Savin-Williams, R. C. (2003). Suicide attempts among sexual-minority male youth. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 32(4), 509-522.
- Servicio Nacional de la Mujer –SERNAM-. (2008). *Análisis de Género en el Aula. Documento de Trabajo* No. 117. Obtenido de http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTEONDczNw==Análisis_de_Genero_en_el_Aula

- Skaalvik, S. y Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50, 241-252. doi:10.1023/b:sers.0000015555.40976.e6
- Soriano Ayala, E. (Coord.). (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Snively, C. A., Krueger, L., Stretch, J. J., Watt, J. W. y Chadha, J. (2004). Understanding homophobia. *Journal of Gay and Lesbian Social Services*, 17(5), 59-81. doi:10.1300/j041v17n01_05
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: a quick history of theory and research. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-22). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Toro-Alfonso, J. (2012). El estado actual de la investigación sobre la discriminación sexual. *Revista Terapia Psicológica* 30(2), 71-76. doi:10.4067/s0718-48082012000200007
- Toro-Alfonso, J. y Varas-Díaz, N. (2004). Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 537-551.
- Tropp, L. R. (2003). The psychological impact of prejudice: implications for intergroup contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 131-149.
- UNESCO. (1990). *Conferencia mundial de educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. París: UNESCO
- UNESCO. (2000). *Marco de acción del foro mundial de educación para todos*. París: UNESCO
- UNESCO. (2002). *Primera reunión intergubernamental del proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe*. La Habana: UNESCO.
- Valdés, T. y Gomariz, E. (Coords.). (1993). *Mujeres latinoamericanas en cifras*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Vecellio, S. (2012). Enacting FAIR education: approaches to integrating LGBTI content in the K-12 curriculum. *Multicultural Perspectives*, 14(3), 169-174. doi:10.1080/15210960.2012.697015
- Venegas, M. (2013). La educación afectivo sexual en el marco de la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 408 - 425.
- Wynee, N. (2008). *An analysis of student teacher preparation in relation to homophobia* (Tesis doctoral). Universidad del Estado de Humboldt, California.
- Zafra, R. (2011). La diversidad en las aulas como factor de cambio social. *Cuadernos de Educación y Desarrollo* 3(25). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/25/rmzv.htm>

Breve CV de las autoras

Natalia Salas Guzmán

Ph.D. en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de Chile y es Psicóloga por la Universidad de Costa Rica. Es profesora e investigadora de temáticas asociadas a la inclusión, cognición social, neurociencias y diversidad. Dichas líneas de investigación ha sido financiadas por fondos nacionales e internacionales (MINEDUC, CONICYT, OEA y BID), con publicaciones de alto nivel en los últimos 15 años. Ha colaborado en universidades de Chile, Costa Rica, UK y Estados Unidos. Actualmente es académica e investigadora de la Facultad de

Educación de la Universidad Diego Portales, en Santiago de Chile. Email: natalia.salas@mail.udp.cl

Margarita Salas Guzmán

Licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica y Master en Administración Pública por la Universidad de Harvard. Cuenta con más de 12 años de experiencia con organizaciones de desarrollo a nivel nacional, regional e internacional. Es miembro fundadora de la Asociación Ciudadana ACCEDER (Acción Estratégica por los Derechos Humanos) una organización social que lucha por el avance de los derechos humanos de las mujeres y las personas LGBTI en Costa Rica. Desde el 2009 labora como docente e investigadora en la Universidad de Costa Rica. Email: margarita@acceder.cr