



**Universidad
de Valparaíso**
CHILE

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



ESCUELA DE
PSICOLOGÍA
Universidad de Valparaíso

**Experiencias en torno a la Inclusión de Tres
Profesores Disidentes Sexuales en el Contexto de
Educación Superior en las Ciudades de Valparaíso
y Viña del Mar**

Jorge Sepúlveda Zamora, Gabriel Soriano Soriano, Laura Ulloa Hott

SEMINARIO DE TÍTULO PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Profesora Guía

Ph. D. Andrea Flanagan Bórquez

Seminario de Título de Psicología Educacional presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Psicólogo/a.

Experiencias en torno a la Inclusión de Tres Profesores Disidentes Sexuales en
el Contexto de Educación Superior en las Ciudades de Valparaíso y Viña del
Mar

Universidad de Valparaíso
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología

Autores

Jorge Sepúlveda Zamora, Gabriel Soriano Soriano, Laura Ulloa Hott

Profesora Guía

Ph. D. Andrea Flanagan Bórquez

Fecha

13 de Enero de 2020

ÍNDICE

I.	Resumen	7
II.	Introducción	8
III.	Marco Teórico y Discusión Bibliográfica	10
	1. Definición de Conceptos Generales	10
	1.1. Identidad de género	10
	1.2. Disidencia sexual	11
	1.3. Sistema binario	11
	1.4. Perfil de docente universitario	11
	1.5. Educación multicultural	11
	1.6. Opresión y pedagogía del oprimido	12
	2. Fundamentos Teóricos y Análisis Bibliográfico	13
	2.1. Teoría sobre identidad de género	13
	2.2. Teoría sobre educación multicultural e intercultural	15
IV.	Objetivos	19
	1. Objetivo General	19
	2. Objetivos Específicos	19
V.	Metodología	20
	1. Paradigma de Investigación	20
	2. Tipo y Diseño de Estudio	20
	3. Participantes	22
	3.1. Criterios de inclusión	22
	3.2. Descripción de casos	22
	3.3 Técnica de contacto	22
	3.4 Justificación de casos	23
	4. Técnica de Recolección de Información	23

5. Procedimiento General de Análisis de Datos	24
6. Consideraciones Éticas	24
6.1. Consentimiento informado	24
6.2. Espacio físico	25
6.3. Retribución	25
VI. Resultados	25
1. Universidad como Institución Educativa	26
1.1. Cultura Institucional en relación con la Inclusión	26
1.2. Principales aspectos Inclusivos	27
1.3. Sobre casos de Acoso u Hostigamiento Sexual	28
a) Denuncias	28
b) Opiniones sobre Denuncias	28
1.4. Programas u Organizaciones de Apoyo Internas	29
1.5. Acciones y/o Intervenciones para la “Universidad Ideal”	30
2. Calidad Docente	32
2.1. Efectos de la Disidencia Sexual en la Calidad Docente	32
2.2. Sobre Discriminación como Docente	33
3. Relaciones Interpersonales	33
3.1. Relaciones con Grupo de Pares	33
3.2. Relaciones con Alumnos y Alumnas	34
4. Sensación de Bienestar y Experiencias Personales	35
4.1. Sentimientos Asociados	35
4.2. Espacios de Libre Expresión	36
4.3. Sobre Discriminación	36
4.4. Opiniones Generales	37
a) Sobre Discriminación	37
b) Sobre Inclusión	39

4.5. Experiencias Significativas	40
a) Francisco: Caso de Discriminación en su rol como profesional	40
b) Tamara: Caso de Discriminación como docente en otra Universidad fuera de la Zona Central de Chile	42
c) Antonia: Proceso de adaptación de la Universidad a su transición como mujer transexual	44
VII. Conclusiones y Discusión	45
1. Conclusiones	45
1.1. Universidades: principales aspectos inclusivos y sus desafíos	46
1.2. Calidad docente	47
1.3. Relaciones entre pares	47
1.4. Experiencias en base a la inclusión	48
2. Discusión	48
VIII. Limitaciones	50
IX. Sugerencias y Proyecciones	50
X. Referencias Bibliográficas	52

I. Resumen

El objetivo principal de esta investigación de carácter cualitativa de casos múltiples, es el de conocer las experiencias respecto a la inclusión de docentes disidentes sexuales en universidades de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, para identificar dinámicas de convivencia y su repercusión en la calidad educativa y el ejercicio académico, incorporando elementos esenciales de la multiculturalidad y la identidad de género en un contexto universitario, basándonos en el relato de tres docentes disidentes sexuales de pre y postgrado, y sus experiencias. Para esto, realizamos entrevistas semiestructuradas a cada participante destinadas a comprender las experiencias y significados de los y las participantes, su contexto y sus opiniones con respecto a la inclusión, la convivencia, la diversidad y la identidad de género¹, cuyos resultados nos hablan sobre los desafíos de las Universidades en materia de inclusión, tales como el reconocimiento efectivo de la identidad de género, uso y extensión del lenguaje inclusivo y el resguardo de aquellas personas que han sufrido acoso u hostigamiento sexual; las influencias de la diversidad sexual en la calidad docente; la importancia de las personas que conforman la comunidad educativa para generar un ambiente realmente inclusivo; y el cómo cada participante vive la inclusión dentro sus respectivas universidades.

(1) Cabe destacar que para esta investigación utilizaremos lenguaje inclusivo sólo para referirnos a los y las participantes en particular, y según como ellos, ellas y ellos se identifiquen según su identidad de género. Para el resto de las aproximaciones teóricas utilizaremos los artículos “los” y “las” sin prejuicio de los autores y autoras que sustentan nuestra investigación.

II. Introducción

Durante el último tiempo, y gracias al paso de los sistemas de opresión a la promoción de derechos humanos en nuestro país, surgen en Chile algunas organizaciones destinadas a proteger la integridad de personas identificadas como disidentes sexuales, dentro de las cuales encontramos el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), el Movimiento por la Diversidad Sexual (MUMS), y algunas otras organizaciones destinadas a la protección de la niñez y juventudes trans, a trabajadores y trabajadoras sexuales trans, transmigrantes, lesbianas y bisexuales, entre otras (Godoy, 2016). Estos movimientos, sin embargo, no surgen de parte del Estado de Chile, sino que surgen de forma independiente por la necesidad de resguardo y de la garantización de derechos para personas disidentes sexuales en un contexto de vulneración y discriminación arbitraria debido a su identidad de género (Godoy, 2016). Por otra parte, nuestro país, sumándose al reconocimiento de las diversas expresiones sexuales, comienza a realizar algunos cambios que buscan favorecer la inclusión en temas de género y diversidad, tales como la Ley N°20.830 sobre el Acuerdo de Unión Civil (Ministerio Secretaría General de Gobierno [MSGG], 2015), y la Ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación arbitraria por orientación sexual e identidad de género (MSGG, 2012).

En esta línea, y a pesar de los esfuerzo que tanto el Estado de Chile y las organizaciones privadas buscan realizar para poder erradicar la discriminación de género, encontramos un estudio de Cárdenas y Barrientos (2008) realizado con estudiantes de universidades chilenas, en el que se muestran ciertas conductas y/o actitudes hacia personas identificadas como disidentes sexuales que caen en la discriminación y descalificación exclusiva por conceptos de género (Cárdenas & Barrientos, 2008). En este estudio se refleja que tanto hombres y mujeres muestran diferencias en su conducta frente a personas homosexuales, y que, además, muestran niveles similares de prejuicio implícitos hacia dichas personas (Cárdenas & Barrientos, 2008). Además de lo anterior, y en base a otros estudios revisados por los autores (Gentry, 1987; Herek, 1988; Morrison & Morrison, 2002; citado en Cárdenas & Barrientos, 2008), se constató que las personas que más transgreden los roles de género, en conjunto con personas religiosas, son las que más intolerancia muestran hacia las diversidades sexuales.

Dichas manifestaciones de discriminación por género suelen estar marcadas por una negociación de poder (Butler, 2009), las cuales suelen estar determinadas por normas obligatorias que buscan la reproducción del género en un sentido binario (Butler, 2009). Según la autora, algunos tipos de identidad de género no se adaptan a esas normas de inteligibilidad cultural, y sólo se manifiestan como efectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de dicha cultura (Butler, 2007). En este punto, la autora otorga una especial importancia a los sistemas institucionalizados y el cómo éstos se configuran para satisfacer una necesidad de protección frente a las personas que expresan no pertenecer a un

género de calidad binaria (Butler, 2009). Es en este contexto que tomamos relevancia a las relaciones institucionales en Educación Superior, basados en la convivencia y los aspectos inclusivos que dicha institución educativa provee a sus actores y actrices identificadas con alguna disidencia sexual. En tal sentido, se puede manifestar que la convivencia educacional es un reflejo profundo de la cultura de la institución educativa, y que, a partir de esto, se deben cumplir ciertos factores que la definen como una convivencia favorable (Alves, 2000), tales como un buen nivel de comunicación, respeto mutuo, sentimientos de pertenencia, atmósfera amigable, aceptación y ánimo mutuo, junto con una sensación general de satisfacción, entre otros.

La convivencia en el contexto educativo resulta ser un recurso sobre el cual podemos operar para producir aprendizajes (Banz, 2008; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2002), debido a que las relaciones entre las personas no sólo se limitan a la interacción entre ellas, sino que además “incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa” (MINEDUC, 2002). De esta manera, dichos autores hablan sobre la responsabilidad de todos los miembros, actores y actrices, las cuales también responde a qué entendemos por educar y qué opciones curriculares realizamos principalmente a la hora de hablar de inclusión en este modelo.

Es así como encontramos diversos estudios de género y disidencias sexuales (Reyes, 2016; Rabbia & Imhoff, 2012; Lindao, 2018) que hablan sobre inclusión en estudiantes universitarios y los desafíos actuales de su cultura (Blanco, 2016). Sin embargo, estos estudios están orientados hacia la contextualización de las experiencias exclusiva de los estudiantes y no hacen referencia a otros actores o actrices de las comunidades educativas, como es el caso de directivos/as, funcionarios/as o docentes propiamente tales. Y es que en materia docente no se han realizado estudios que vayan más allá de sus responsabilidades intrínsecas como profesionales (Gargallo, 2008), sino que se centran los ámbitos laborales y disciplinares que profesores y profesoras deben cumplir de forma óptima para alcanzar ciertas expectativas en el mundo académico, no tomando en cuenta los sentires y opiniones de dichos profesores y profesoras (Gargallo, 2008; Riascos, Quintero & Ávila, 2009). No obstante, Hargreaves (1996) habla sobre la importancia de dar voz a nuestros profesores y profesoras, al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que les afectan los cambios que les imponen, o los que ellos y ellas mismas buscan, reflejando sus realidades dentro de un contexto educativo y las dificultades que puedan sufrir dentro de este escenario.

Es así como enmarcamos nuestra investigación en Educación Superior, debido a que los avances en convivencia e inclusión se encuentran realizados en su mayoría en la enseñanza básica y secundaria, tales como la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845) y la Política de Convivencia Escolar, ambas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2002, MINEDUC, 2017), enfocándonos exclusivamente en aquellos profesores y profesoras universitarias que se han identificado con alguna disidencia sexual, preguntándonos cómo son sus experiencias y sus opiniones en base a los aspectos inclusivos de sus universidades.

Para esto, nos planteamos el objetivo principal de conocer las experiencias respecto a la inclusión de docentes disidentes en universidades de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, para identificar dinámicas de convivencia y su repercusión en la calidad educativa y el ejercicio académico. Esto resulta relevante debido a que, según la bibliografía revisada, no encontramos estudios que enmarque las experiencias de profesores y profesoras en el contexto educativo universitario, y más aún en materia de inclusión y género, desarrollando nuestra investigación en dos de las ciudades con mayor concentración universitaria de nuestro país (Rivas, 2016).

Para esto, utilizamos una aproximación metodológica de tipo cualitativa con tres casos de estudios de distintas universidades públicas y privadas de Valparaíso y Viña del Mar, en donde pudimos recoger sus relatos a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en dos momentos distintos, buscando conocer y comprender sus experiencias y opiniones en materia de inclusión, y el significado que ellos y ellas le adjudican a dichas experiencias dentro de sus respectivas universidades. Cabe destacar que en las entrevistas utilizamos lenguaje inclusivo para referirnos a nuestros participantes según como ellos, ellas y ellos se identificaron en dicho momento.

De esta forma, en este informe se descubren las teorías y conceptos que sustentan nuestra investigación, tales como identidad de género y disidencias sexuales, educación multicultural, inclusión y sistemas de opresión, además de la metodología utilizada y los principales resultados de nuestra investigación. Se incluirá además la discusión de los principales aspectos teóricos y las proyecciones enmarcadas en los estudios de género y la psicología educacional.

III. Marco Teórico y Discusión Bibliográfica

A continuación, se describen los conceptos centrales que guían esta investigación. Al momento de exponer los conceptos que aquí se presentan, es necesario dar cuenta que no existen teorías las cuales relacionan de forma directa los conceptos de género y educación. Por lo tanto, para efectos prácticos de esta investigación, se tomarán en cuenta las teorías relacionadas a educación multicultural e identidad de género.

1. Definición de Conceptos Generales

1.1. Identidad de género.

Basándonos en los Principios de Yogyakarta, definimos la identidad de género como:

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, que podría corresponder 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 escogida) y otras expresiones de género, incluyendo la vestimenta, el modo de hablar y los modales (Comisión Internacional de Juristas [ICJ], 2007, p. 8).

1.2. Disidencia sexual.

A partir de la teoría Queer, encargada de la elaboración teórica de la disidencia sexual y la deconstrucción de las identidades estigmatizadas, se define que las “sexualidades periféricas son todas aquellas que se alejan del círculo imaginario de la sexualidad ‘normal’ y que ejercen su derecho a proclamar su existencia” (Hernández y Quintero, 2009, p. 43). Entonces, entendemos la disidencia sexual como todas aquellas sexualidades diversas que no están alineadas con la norma socialmente impuesta de la heterosexualidad.

1.3. Sistema binario.

Entendemos el sistema binario como un sistema que afirma que sólo existen dos sexos y, por lo tanto, sólo pueden construirse dos géneros a partir de estos. “La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (Butler, 2007, p. 54-55)

1.4. Perfil del docente universitario.

Cuando hablamos del perfil profesional del profesorado según Bozu & Canto (2009):

Al conjunto de competencias que identifican la formación de una persona, para asumir en condiciones óptimas las responsabilidades propias del desarrollo de funciones y tareas de una determinada profesión. (...). El perfil del profesorado universitario viene condicionado por un devenir histórico, marcado por el modelo educativo, institucional, legislativo y social del proceso docente. El perfil profesional es asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas (p.4).

1.5. Educación multicultural.

Basándonos en Nieto & Bode (2012):

La educación multicultural es un proceso de reforma escolar integral y de una educación básica para todos los estudiantes. Desafía y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en las escuelas y la sociedad, y acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico y de género, entre otros) que reflejan los estudiantes, sus comunidades y los maestros. La

educación multicultural impregna el currículo escolar y las estrategias de instrucción, así como las interacciones entre maestros, estudiantes y familias, y la forma misma en que las escuelas conceptualizan la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje. Debido a que utiliza la pedagogía crítica como filosofía subyacente y se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como base para el cambio social, la educación multicultural promueve los principios democráticos de la justicia social (p. 44).

1.6. Opresión y pedagogía del oprimido:

Paulo Freire basa sus principales postulados sobre la Pedagogía del Oprimido en su fe en la educación como proceso emancipador y en su trabajo con algunos grupos sociales más desfavorecidos (López, 2008). Es así como, siguiendo sus ideas, entendemos la opresión desde la contextualización de la “educación bancaria”:

Nuestro pueblo latinoamericano vive en la opresión por fuerzas sociales superiores, «los grupos opresores», que no permiten su liberación. La pedagogía tradicional, apropiada para las clases superiores, que llama Freire, «educación bancaria» para privilegiados, debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos, con una visión crítica del mundo en donde viven (López, 2008, p. 63).

Enmarcando lo anterior en relación a una “visión crítica de mundo”, según Carreño (2009):

Esta pedagogía deberá hacer de la opresión y sus causas un objeto fundamental de la reflexión de los que la padecen; por eso, debe ser elaborada con los oprimidos y no para los oprimidos. De esta manera, se facilitará el paso de la conciencia intransitiva, ingenua, a la conciencia crítica que es la que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad; por eso mismo, esta educación se convierte en liberadora (p. 207).

En vista de lo anterior, según los dichos de Paulo Freire en López (2008):

Los oprimidos lograrán su liberación solamente cuando adquieran conciencia de su problema y sientan en carne propia los efectos más negativos de la opresión. La liberación solamente se realiza con la praxis liberación, o acción reflexiva de los oprimidos sobre las estructuras opresoras para transformarlas. Por todo ello, es necesaria la concientización de los oprimidos (p. 67).

2. Fundamentos Teóricos y Análisis Bibliográficos

2.1. Teoría sobre identidad de género.

Abordaremos la teoría de identidad de género desde la mirada de la filósofa Judith Butler, quien ha realizado aportes respecto a temáticas de sexo, género, identidad, la performatividad y la disidencia sexual.

Actualmente, en nuestra sociedad, la cultura dominante ha establecido un sistema binario de sexo/género, que presume la existencia de dos sexos y dos géneros que reflejan al sexo. La autora critica esta concepción binaria de sexo/género, refiriéndose a que debe ponerse en duda que a partir de dos sexos solo puedan construirse dos géneros:

Si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo (...) Si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten sólo cuerpos femeninos. Además, aunque los sexos parezcan ser claramente binarios en su morfología y constitución (lo que tendrá que ponerse en duda), no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos (Butler, 2007, p. 54).

Butler toma una posición crítica respecto a la forma en que la sociedad entiende los conceptos de “sexo” y “género”. Para esta autora, no existen diferencias muy significativas entre ambos conceptos, al contrario de la visión tradicional, que considera al sexo como algo natural e invariable, mientras que el género es una construcción cultural del sexo. Butler (2007) considera que tanto sexo como género son construidos por individuos que interactúan dentro de diversos contextos socioculturales:

Si se refuta el carácter invariable del sexo, quizás esta construcción denominada «sexo» esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, quizá siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe como tal (Butler, 2007, p. 55).

Como se mencionó anteriormente, existe una visión tradicional que ha intentado hacer una separación entre sexo (lo biológico) y género (lo culturalmente construido); sin embargo, en la realidad la sociedad no realiza esta distinción entre sexo y género. Se han establecido normas o formas de actuar que las personas deben seguir dentro del sistema preponderante actual, que se basan en las características biológicas que definen a los sexos y géneros. De acuerdo con Butler (2007):

Los límites del análisis discursivo del género aceptan las posibilidades de configuraciones imaginables y realizables del género dentro de la cultura y las hacen suyas. Esto no quiere decir que todas y cada una de las posibilidades de género estén abiertas, sino que los límites del análisis revelan los límites de

una experiencia discursivamente determinada. Esos límites siempre se establecen dentro de los términos de un discurso cultural hegemónico basado en estructuras binarias que se manifiestan como el lenguaje de la racionalidad universal. De esta forma, se elabora la restricción dentro de lo que ese lenguaje establece como el campo imaginable del género (p.58-59).

Butler hace una crítica a la forma en que la identidad, tanto personal como de género, es construida en base a normas de inteligibilidad socialmente instauradas, entre las que podemos encontrar la “coherencia” y la “continuidad”. Las personas sólo se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajuste a normas reconocibles de inteligibilidad de género. Esto quiere decir, que para que un género sea inteligible, éste debe mantener relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo. Frente a esto, la autora menciona que:

En la medida en que la «identidad» se preserva mediante los conceptos estabilizadores de sexo, género y sexualidad, la noción misma de «la persona» se pone en duda por la aparición cultural de esos seres con género «incoherente» o «discontinuo» que aparentemente son personas pero que no se corresponden con las normas de género culturalmente inteligibles mediante las cuales se definen las personas (Butler, 2007, p.71-72).

Siguiendo esta idea, la autora señala que, a partir de estas prácticas reguladoras, se exige dentro de la matriz cultural que algunos tipos de identidades no puedan existir, esto puede suceder debido a que el género de estas identidades no es consecuente con su sexo, o porque sus prácticas sexuales no son consecuentes ni con su sexo ni género. En este caso, aquellas identidades de género que no se hayan ajustado a estas normas reguladoras son consideradas como defectos:

En realidad, precisamente porque algunos tipos de «identidades de género» no se adaptan a esas reglas de inteligibilidad cultural, dichas identidades se manifiestan únicamente como defectos en el desarrollo o imposibilidades lógicas desde el interior de ese campo. No obstante, su insistencia y proliferación otorgan grandes oportunidades para mostrar los límites y los propósitos reguladores de ese campo de inteligibilidad y, por tanto, para revelar -dentro de los límites mismos de esa matriz de inteligibilidad- otras matrices diferentes y subversivas de desorden de género (Butler, 2007, p.72-73).

Para Butler, la identidad de género y su construcción es, más que una esencia, un acto, al que denomina performatividad. Cuando hablamos de performatividad de género nos referimos a que el género es una serie de actos reiterados y obligatorios en función de las normas sociales dominantes. En este proceso de repetición se recrean los roles identitarios y discursos establecidos por los grupos dominantes. Siguiendo con esta metáfora del género

como un acto teatral, Butler menciona que en esta actuación es improvisada, en la que se producen ciertos errores por mal interpretación y auto reconstrucción, que permiten la “negociación” de las normas sociales establecidas. Con esto, la autora pone sobre la mesa la posibilidad de generar resignificaciones de la norma sexo-género.

Decir que el género es performativo significa decir que posee una determinada expresión y manifestación; ya que la “apariencia” del género a menudo se confunde con un signo de su verdad interna o inherente. El género está condicionado por normas obligatorias que lo hacen definirse en un sentido u otro (generalmente dentro de un marco binario) y por tanto la reproducción del género es siempre una negociación de poder. Finalmente, no hay género sin reproducción de normas que pongan en riesgo el cumplimiento o incumplimiento de esas normas, con lo cual se abre la posibilidad de una reelaboración de la realidad de género por medio de nuevas formas (Butler, 2009, p.322).

En relación con lo escrito anteriormente, la autora habla sobre el concepto de precariedad. Este se refiere a los condicionantes en los que se ven concebidas las personas. Las personas que no se adscriben a la heteronormatividad hegemónica se ven expuestas a diversas vulneraciones de sus derechos dentro de las sociedades en las que se desenvuelven.

Sabemos que quienes no viven sus géneros de una manera inteligible entran en un alto riesgo de acoso y violencia. Las normas de género tienen mucho que ver con cómo y de qué manera podemos aparecer en el espacio público; cómo y de qué manera se distinguen lo público de lo privado y cómo esta distinción se instrumentaliza al servicio de las políticas sexuales; quién estará criminalizado según la apariencia pública; quién no será protegido por la ley o, de manera específica, por la policía, en la calle, o en el trabajo o en casa (Butler, 2009, p.323).

Los sistemas institucionalizados están hechos para satisfacer una necesidad -en el caso de las universidades, una necesidad educativa- y minimizar las precariedades que llevan a problemáticas en la población. Lo que se olvida en estos casos, es la precariedad inminente de protección de la identidad de género, ya que sabemos que quienes no viven su género de forma libre, pueden llegar a desarrollar un alto riesgo de acoso, violencia y estigmatización, por lo que las instituciones (educativas) deberían también proporcionar un sistema de protección y promoción de identidades frente a las personas que expresan no pertenecer a un género de calidad binaria.

2.2. Teoría sobre educación multicultural e intercultural.

La educación multicultural es una “forma de enseñar y aprender que se basa en valores y creencias democráticas que promueve el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas en un mundo interdependiente” (Banks, 1995; citado en Aguado,

1996), la cual refiere la necesidad de un currículum multicultural que enseñe los principios de los valores democráticos que nos permiten trabajar unidos para tomar decisiones y para vivir pacíficamente como ciudadanos de una misma sociedad (Bernet, 1990; citado en Aguado, 1996). Estos valores son la tolerancia, el respeto por las opiniones contrarias, el sentido de responsabilidad por el bien común y preparación para la participación en la vida social.

La definición anterior hace referencia a un sistema educativo que se preocupe por satisfacer todas las necesidades culturales, tanto privadas como públicas, afectivas y cognitivas dentro de una sociedad. Esta forma de configurar la educación busca “promover la paridad de logros educacionales entre grupos y entre individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales” (Quintana, 1992, p.470).

Desde aquí, Giménez (2003) plantea dos características o “planos” que tiene la diversidad sociocultural, y que se hace necesario distinguir para avanzar en el planteamiento multicultural e intercultural. El primer plano que propone el autor es el cómo identificamos, nombramos e interpretamos la realidad social, con una u otra categoría de descripción y análisis. El segundo plano hacer referencia a lo que debería ser esa realidad, al juicio de las personas desde una posición ideológica, política o ética. Se trata de distinguir el plano “de los hechos” o de los procesos y situaciones reales, y el plano normativo y de las propuestas (Giménez, 2003). Aquí encontramos una brecha en lo que realmente es, en términos multiculturales y de contexto, y lo que debería ser según las normas y las expectativas sociales. En términos reales encontramos la diferenciación etnocultural e identitario, y en términos normativos una valoración ideal positiva de la diversidad, la búsqueda de la igualdad y la no discriminación de lo diferente (Giménez, 2003).

Desde este punto de vista, la educación multicultural posee algunas características que, desde el punto de vista político o normativo, busca fomentar el sentido de pertenencia de los grupos con diferencias étnicas o religiosas, y el reconocimiento de las minorías y el derecho a la expresión de las diferencias en los distintos escenarios educacionales públicos o privados (Escámez, 2002; Aguado, 1996). Estas características son 1) el respeto y reconocimiento de la diversidad en todo el sistema educativo; 2) la inclusión de la historia, la cultura y las perspectivas de los diferentes grupos culturales en el currículum; 3) la igualdad de oportunidades y acceso a la educación de todos los y las alumnos; 4) el establecimiento de un entorno académico seguro y no violento que sea auténticamente democrático; y que 5) promueva la cooperación y la armonía entre los diferentes grupos culturales.

Aun así, según Churchill (1989; citado en Quintana, 1992), identifica tres situaciones problemáticas en la educación multicultural. La primera es que, en el ámbito de la socialización, a las minorías le cuesta adaptarse a la cultura de la mayoría dominante, mientras que la segunda problemática proviene de la discriminación de la minoría por parte de la mayoría. El tercer problema viene de un contexto en que se ve a la minoría ya adaptada,

y es el sufrimiento de la minoría por una diferencia de estatus y la falta de valoración de la propia cultura. Por esto, creemos que la educación multicultural debería incluir en sus desafíos la búsqueda de la inserción social, la deconstrucción de los estereotipos sociales y la valoración de las minorías.

Adicional a esto, la educación multicultural reconoce la tendencia natural de los grupos humanos a la autoconservación mediante el rechazo de los elementos extraños y la hostilidad a las y los miembros que no coinciden con las normas del grupo (Quintana, 1992). Por esto, la educación multicultural busca poner a la persona por encima de toda otra consideración social, económica, cultural o identitaria, constituyendo lo que es un universal humano (Quintana, 1992). De esta manera, buscamos posicionar a los y las docentes disidentes sexuales como parte fundamental -y equitativa- de los roles sociales dentro de las universidades, y no como un agente extraño y ajeno de la comunidad educativa, teniendo la libertad de expresar su identidad de género sin perjuicio del resto de las personas que conforman dicha comunidad. Así lo expresa Quintana (1992), en cuanto al valor propio que representa cada comunidad:

Todas las culturas tienen un valor intrínseco, consistente en que sirven por igual para adaptar a sus individuos a su respectiva sociedad. Pero esto mismo hace que las diversas culturas tengan un valor relativo, que tiene excelencia dentro de las coordenadas de su propia sociedad, pero quizá no, o no tanto, dentro de las de otra, no pudiéndole –por tanto- servir de modelo referencia ni, en consecuencia, educacional (p. 471).

El terreno de análisis de la educación multicultural se basa en la interacción entre las y los sujetos o entidades culturalmente diferenciadas. Existe, además, la multiplicidad de comunidades (por afinidad de intereses) que incorporan elementos normativos y/o culturales, y que pueden propiciar un entrecruzamiento de identidades (Escámez, 2002). Existe, entonces, un vacío en cuanto a las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia (Giménez, 2003), y se genera una necesidad de incorporar el interculturalismo como instrumento para la convivencia. El interculturalismo es una filosofía política, moral y educativa en fase de construcción, que se caracteriza por la consideración de la sociedad como una realidad doliforme de grupos que tienen su propia subcultura, tales como agrupaciones de mujeres, homosexuales o disidentes sexuales, ancianos, jóvenes, personas en situación de discapacidad, los y las desempleadas y otros ciudadanos y ciudadanas que luchan por el reconocimiento de sus derechos (Escámez, 2002). El rasgo que caracteriza a la educación intercultural es la propuesta de favorecer las interacciones entre individuos de culturas diversas, desde la convicción de que la mayoría de nuestras sociedades se han convertido en multiculturales y así será de aquí en adelante: “Cada cultura tiene sus características específicas, en principio respetables, y la pluralidad de culturas es una riqueza del patrimonio común de la sociedad” (Escámez, 2002, p.135).

La interculturalidad implica una “transformación revolucionaria en la filosofía y en las prácticas de la educación: “Afirma el valor de la variabilidad y la diversidad en los centros escolares y en las aulas, frente al prestigio de la homogeneidad de los alumnos” (Escámez, 2002, p.135). Es decir, trata sobre la homogeneidad de los y las alumnas, docentes y demás actores y actrices de la comunidad educativa, facilitando las condiciones para que el sujeto sea creador de su propia cultura más que un receptor pasivo de la cultura de la mayoría, influyendo en el currículum de la institución educativa para mejorar las oportunidades de comunicación y desarrollo de las diferentes culturas e identidades dentro del contexto universitario. Esto se complementa con lo que dice Nieto & Bode (2012) acerca de que la educación “multicultural” radica en un proceso de reforma integral de educación para todos y todas las estudiantes, debido a que utiliza la pedagogía como una “filosofía subyacente” que se centra en el conocimiento, la reflexión y la acción como base para el cambio social (Nieto & Bode, 2012).

Para generar entonces un ambiente multi e intercultural, se debe crear un clima educacional y de convivencia, con actores y líderes de la comunidad educativa encargados de ejecutar las prácticas de inclusión e integración de las personas transculturales, con dificultades en la movilización, y con procesos de identidad de género y disidencia sexual, creando espacios de discusión y debates para que los actores y actrices en general adquieran las competencias necesarias para una educación multi e intercultural, el compromiso social, político y moral que requiere el desarrollo de un proyecto de integración escolar acorde al contexto en el cual se encuentran (Escámez, 2002).

En referente al problema de investigación, en conjunto con un componente de convivencia educacional en educación superior y la calidad de la educación asociada al bienestar, no sólo buscamos conocer la experiencia del cómo los y las docentes disidentes sexuales sienten la inclusión y viven la libertad de expresión dentro de una institución universitaria, sino que también dicha institución ofrezca un ambiente emocional y culturalmente seguro para que ellos y ellas puedan hacerlo. Al respecto, Nieto & Bode (2012) comentan lo siguiente:

En consecuencia, para ser inclusivo y equilibrado, el currículum multicultural debe, por definición, ser antirracista. La enseñanza no se vuelve más honesta y crítica simplemente al ser más inclusiva, pero este es un primer paso importante para garantizar que los estudiantes tengan acceso a una amplia variedad de puntos de vista. Aunque los aspectos hermosos y heroicos de nuestra historia deben enseñarse, también lo deben hacer los feos y los excluyentes. En lugar de ver el mundo a través de lentes color de rosa, la educación multicultural antirracista obliga a los maestros y estudiantes a analizar detenidamente todo lo que fue y es, en lugar de lo que deseamos que sea (p. 45).

En base a esto, la educación multicultural e intercultural nos aporta con los siguientes objetivos (Escámez, 2002; Quintana, 1992):

- Promover la cohesión social mediante el principio de participación de los grupos minoritarios,
- Favorecer la igualdad de oportunidades de todas y todos los individuos y grupos dentro de la comunidad educativa,
- Desarrollar y construir la sociedad sobre la base de la dignidad de todas y todos los individuos,
- Contribuir a edificar una sociedad multicultural,
- Ayudar a suprimir los conflictos entre las culturas y diferencias de género, étnicas o de movilidad,
- Favorecer la formación de una identidad cultural en las disidencias sexuales,
- Desarrollar en los individuos su capacidad humana de relación, y
- Creación de un ambiente pedagógico y académico multicultural total, para todos y todas las actrices y actores de la comunidad educativa universitaria.

IV. Objetivos

1. Objeto General

Conocer las experiencias respecto a la inclusión de docentes disidentes sexuales en universidades de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, para identificar dinámicas de convivencia y su repercusión en la calidad educativa y el ejercicio académico.

2. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos son los siguientes:

- 1) Señalar diferencias y similitudes en las experiencias de docentes disidentes sexuales en las universidades de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar.
- 2) Conocer las opiniones con respecto a la sensación de inclusión de los y las docentes disidentes sexuales en las instituciones universitarias.
- 3) Reconocer y señalar si existen límites o discriminación en cuanto al ejercicio profesional docente y/o la libertad de expresión de género.
- 4) Conocer las opiniones de los docentes disidentes sexuales en cuanto a cómo aprecian la convivencia educativa a nivel del buen trato en las universidades.

V. Metodología

1. Paradigma de Investigación

Nuestra investigación es guiada por un paradigma de perspectivas postmodernas. Esto se debe a que la información obtenida en el proceso de nuestra investigación se encuentra enmarcada por los contextos cambiantes del mundo y en el significado que cada persona otorga a sus experiencias a través del discurso. De acuerdo a Creswell (2007), estas perspectivas postmodernas son una familia de teorías que siguen un concepto básico:

El concepto básico es que las demandas de conocimiento deben establecerse en las condiciones del mundo actual y en las múltiples perspectivas de clase, raza, género y otras afiliaciones grupales (...) Estas son condiciones negativas y se muestran en presencia de jerarquías, poder y control por parte de los individuos en estas jerarquías y los múltiples significados del lenguaje (p.25).

De esta forma, desde una perspectiva postmoderna, cada discurso constituirá una verdad particular, resaltando la importancia de personas o grupos marginados, también llamado "otro". A partir de esto se genera un espacio para las meta narrativas para estos otros, refiriéndonos en el caso de nuestra investigación, a personas con identidades de género u orientación sexual que no se adhieran a la norma. En cuanto a esto, Creswell menciona que "las condiciones incluyen la importancia de los diferentes discursos, la importancia de las personas y grupos marginados (el "otro") y la presencia de "meta-narrativas" o universales que son ciertos independientemente de las condiciones sociales" (Creswell, 2007, p. 25)

2. Tipo y Diseño de Estudio

Elegimos una investigación de tipo cualitativo debido que buscamos indagar y comprender sobre el tópico de profesores y profesoras disidentes en la educación superior, basado en las descripciones formadas en base a experiencias, para dar cuenta de la perspectiva de los y las participantes, en un escenario natural (Creswell, 1994). De esta manera también debemos tener en cuenta la base epistemológica la cual hace sentido sobre la naturaleza de la realidad en relación a lo que estamos investigando debido a que buscamos interactuar con los y las participantes que investigamos y de un proceso de colaboración real con ellos y ellas.

Debemos complementar a nuestra elección, en relación a los ámbitos ontológicos y epistemológicos, el posicionamiento que tendremos, debido a que el carácter de nuestra investigación es comprender y describir de primera fuente las vivencias de los y las participantes. Desde este punto debemos tomar cierto posicionamiento ético y admitir que

tenemos una carga importante de valores y sesgos que tenemos como investigadores e investigadoras, los cuales podrían afectar en nuestra investigación.

Lo anterior también recaerá en una distinción que debemos tener desde la retórica que utilizamos desde una índole cualitativa, debido a que según Creswell (1994), el lenguaje de los estudios cualitativos se convierte en personal, informal, y basado en las definiciones que evolucionan a lo largo del estudio, lo cual se adecúa con la estructura de nuestra investigación y de cómo evolucionará a lo largo del proceso de investigación.

Nuestra investigación utilizó un diseño emergente, pues este nos permite realizar cambios en el proceso de la investigación. Desde este diseño se propone un enfoque modular, estructural, dialéctico, interdisciplinario y ético, en el cual todo interactúa con todo. Esto significa que cada elemento de la investigación no sólo se define o representa en sí mismo, sino que por su red de relaciones con los demás (Martínez, 1997). En este tipo de investigación, Creswell (2007) comenta que es poco probable anticipar con precisión lo que sucederá durante el proceso:

(...) el plan inicial de investigación no se puede prescribir con precisión, y que todas las fases del proceso pueden cambiar o modificarse después de que los investigadores ingresen al campo y comiencen a recopilar datos. Por ejemplo, las preguntas pueden cambiar, las formas de recopilación de datos pueden cambiar, y las personas estudiadas y los sitios visitados pueden modificarse. La idea clave detrás de la investigación cualitativa es aprender sobre el problema o situación de los participantes y abordar la investigación para obtener esa información (p.39).

Para nuestra investigación hemos decidido recurrir a un estudio cualitativo de casos múltiples, debido a que buscamos ilustrar nuestro problema de investigación a través del análisis de diversos casos. En este sentido, Creswell (2007) menciona que:

En un caso de estudio colectivo (o estudio de caso múltiple), el único problema o inquietud se selecciona de nuevo, pero el investigador selecciona múltiples casos de estudio para ilustrar el problema. El investigador puede seleccionar para estudiar varios programas de varios sitios de investigación o múltiples programas dentro de un solo sitio. A menudo, el investigador selecciona a propósito múltiples casos para mostrar diferentes perspectivas sobre el tema (p.74).

Preferimos utilizar esta aproximación de estudio de caso múltiple, ya que esto nos permitirá realizar una mejor interpretación de los resultados. Acerca de esto, Merriam (1998) menciona que “cuantos más casos se incluyan en un estudio, y cuanto mayor sea la variación entre los casos, será más probable una interpretación convincente” (Merriam, 1998, p.40).

En este sentido, a partir de un número limitado de casos que seleccionamos, nosotros como investigadores e investigadoras buscamos ilustrar cómo son las experiencias de docentes disidentes a partir de las diversas perspectivas de nuestros participantes.

3. Participantes

3.1. Criterios de inclusión.

Para nuestra investigación incluimos a las personas que cumplieran los siguientes criterios: a) ser docente de una Universidad de las ciudades de Valparaíso o Viña del Mar, b) haber trabajado al menos un año como docente dentro de la universidad, ya que esto nos permite dar cuenta de una experiencia extensa en la institución, y c) identificarse como disidencia o diversidad sexual por lo menos un año antes de esta investigación. Creemos que estas características nos permitirán realizar una comprensión de las perspectivas de los y las participantes respecto a nuestro problema de investigación.

3.2. Descripción de casos

Los y las participantes de nuestro estudio son personas que presentan diversidad en cuanto a su identidad como disidencia sexual, que ejercen su labor como docentes en distintas universidades, tanto públicas como privadas y que se encuentran en un rango etario de 41 a 43 años. De esta forma, identificamos a los casos de la siguiente manera

Nuestro primer caso se trata de Francisco, un profesor de 43 años, que lleva trabajando en una Universidad Tradicional con sede en Valparaíso y Viña del Mar desde el año 2004, pero que comenzó a ejercer como docente desde el año 2007. Francisco comenzó a identificarse como disidente sexual desde los 24 años, identificándose actualmente como un hombre homosexual.

Nuestro segundo, Tamara, es una profesora de 41 años, que lleva trabajando en una Universidad Privada con sede en Valparaíso y Viña del Mar desde el año 2015 y ejerciendo como docente de postgrado desde el año 2017. Tamara comenzó a identificarse como disidente sexual entre los 24 y 25 años, identificándose actualmente como una mujer lesbiana.

Finalmente, nuestro último caso es el de Antonia, una profesora de 43 años, quien se desempeña como docente en una Universidad Tradicional con sede en Valparaíso y Viña del Mar desde el año 2010. Antonia comenzó a explorar su identidad desde los 30 años, identificándose actualmente tanto como una mujer transexual y como una mujer lesbiana, refiriéndose a esto como una “doble disidencia”.

3.3. Técnica de contacto.

Para acceder a los y las participantes, inicialmente fue utilizado un e-mail, donde se explicó nuestro tema de investigación, una breve explicación sobre el alcance de ésta y los

criterios de inclusión que utilizamos. Para complementar esto, también utilizamos la técnica de bola de nieve, que consiste en “identificar casos de interés de personas, que conocen gente que a su vez conocen otros casos que pueden proporcionar información valiosa para el estudio” (Creswell, 2007, p.127). Los y las participantes fueron contactados de forma directa e indirecta, a través de recomendaciones de informantes, amigos, contactos personales u otros conocidos.

3.4. Justificación de casos

Hemos escogido estudiar los presentes casos ya que estos nos parecen relevantes para nuestra investigación, debido a que los tres pertenecen a distintas universidades y se identifican como distintas disidencias sexuales, lo que nos proporcionará una mayor y variada cantidad de información que nos permitirá tener una mejor comprensión de estos.

4. Técnica de Recolección de Información

La técnica de recolección que utilizamos fue una entrevista semiestructurada, la que fue orientada a comprender los significados y experiencias respecto al ejercicio profesional de docentes disidentes sexuales de universidades de las ciudades de Valparaíso y Viña del Mar, en base a un guion preparado exclusivamente según las características de nuestro estudio, y que nos ayudó a identificar dinámicas de convivencia y su repercusión en la calidad educativa y el ejercicio académico.

La entrevista, como instrumento cualitativo, nos permite reconstruir las experiencias de los y las participantes, reflexionar sobre su significado y contextualizarlos dentro de un marco temporal y social (Seidman, 2006), por lo que requiere una estructura orientada según los objetivos de nuestra investigación, y además debe ser lo suficientemente flexible para permitir a los y las participantes expresarse en sus vivencias. De esta manera es que creemos que un formato semiestructurado de la entrevista nos entregará información significativa y necesaria para lograr cumplir los objetivos de la investigación que es conocer las experiencias de los y las docentes disidentes sexuales en el ámbito universitario.

En la entrevista, es importante que quien la ejecute desarrolle habilidades y competencias para minimizar la distorsión en el proceso de significación de las vivencias de los y las participantes (Seidman, 2006). El entrevistador forma parte de los instrumentos de la investigación, por lo tanto, debemos adaptar nuestras habilidades para ayudar a los y las participantes a reconstruir de manera correcta sus vivencias.

Estas entrevistas fueron divididas en dos momentos: el primer momento enfocado en la historia de vida de los y las participantes, el proceso de identidad y lo que significa para ellos y ellas ser disidentes sexuales, mientras que el segundo momento se enfocó hacia la experiencia concreta de la libertad de expresión en el contexto de una institución

universitaria. Cada sesión contempló una duración promedio de cincuenta a sesenta minutos cada una.

5. Procedimientos General de Análisis de Datos

Dentro de nuestra investigación, con el objetivo de organizar y sistematizar los testimonios que, obtenidos a través de las entrevistas, utilizamos el método de análisis de contenidos debido a que nos permite organizar de mejor forma los relatos recopilados. Basándonos en la definición de Bardin (1996), el análisis de contenido es:

El conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social” de estos mensajes (p.32).

Para la realización del análisis de los relatos seguimos los siguientes pasos:

1. Como primer paso, transcribimos los relatos recopilados a través de las entrevistas de forma completa.
2. A partir de los relatos de nuestros participantes, identificamos citas que consideramos significativas para nuestro estudio, agrupándolas en categorías temáticas, que van de lo más general a lo más específico.
3. Para finalizar, estas categorías nos permitieron realizar inferencias acerca de las experiencias en cuanto la sensación de inclusión de los y las participantes de nuestra investigación dentro de las instituciones en las que se desempeñan como docentes.

6. Consideraciones Éticas

Al abordar un tema que compromete ciertas sensibilidades de los y las participantes, tomamos las siguientes consideraciones éticas:

6.1. Consentimiento informado.

Se utilizó un consentimiento informado (Anexos 1, 2 y 3), en el que se expone la temática y el objetivo de nuestra investigación, los beneficios de los y las participantes y la confidencialidad de la información recopilada a partir de las entrevistas. Este consentimiento tuvo como objetivo entregar a los y las participantes una base acerca del alcance de nuestro estudio para ayudarles a decidir si desean o no participar en nuestra investigación. Dentro del consentimiento destacamos:

- a. **Identidad de género:** Se respetará la identidad de género de los y las participantes, utilizando los pronombres preferidos por ellos y ellas durante el transcurso del estudio.

- b. **Confidencialidad:** Se protegerá la identidad de los y las participantes en todo momento. Para conseguir esto, en vez de utilizar sus nombres reales, nos referiremos a ellos y ellas a través de pseudónimos.
- c. **Voluntariedad:** La participación en nuestra investigación es de carácter voluntario, por lo que se respetará la decisión de los y las participantes si estos deciden no participar en el estudio o retirarse en medio del estudio. En caso de que algún participante se retire en medio de este proceso, la información que hayan proporcionado no será utilizada.

6.2. Espacio físico.

Se realizaron las entrevistas en un espacio físico donde los y las participantes se sientan cómodos y seguros, tanto física como emocionalmente.

6.3. Retribución.

Como retribución por su aporte en la investigación, se le entregó a los y las participantes algunos objetos de utilidad para su labor como docente (libretas, destacadores, plumones de pizarra, etc.).

VI. Resultados

En esta sección se describe una síntesis de los aspectos más significativos de los relatos de nuestros tres participantes, Francisco (Anexo 1), Tamara (Anexo 2) y Antonia (Anexo 3), en donde se detallan sus experiencias y vivencias dentro de una institución universitaria, tomando como referencia la libertad de expresión y la identidad de género de cada uno de ellos y ellas.

Estos resultados fueron ordenados tomando como referencia las principales características en materia de inclusión de las universidades que fueron parte de nuestro estudio, pasando por la influencia de la disidencia sexual en la calidad docente y las relaciones sociales de nuestros participantes, finalizando con la experiencia personal de cada uno de ellos y ellas, sus sensaciones y opiniones respecto al cómo viven la libertad de expresión de su orientación sexual en su contexto educativo inmediato.

Es así como, según la información recogida en nuestra investigación, y en base a los objetivos anteriormente descritos, podemos reflejar los resultados de la siguiente manera:

1. Universidad como Institución Educativa

1.1. Cultura Institucional en relación con la Inclusión

Esta categoría se refiere a la forma en que las instituciones reflejan sus valores, la convivencia y el respeto por los demás. En esta categoría incluimos la visión que tienen los y las entrevistadas respecto a cómo las instituciones en las que se ven insertos e insertas refleja sus valores. Hemos ligado esta categoría al objetivo de Conocer las opiniones de los docentes disidentes sexuales en cuanto a cómo aprecian la convivencia educativa a nivel del buen trato en las universidades.

Según los relatos de nuestros y nuestras participantes, podemos concluir que las universidades en general han ido incorporando poco a poco el reconocimiento y visibilización de sus actores y actrices en cuanto a las disidencias sexuales, las que generalmente se han enmarcado dentro de algún suceso potente a nivel nacional o legal. Así nos cuenta Antonia en su relato, la cual nos indica que su Universidad es “más que conservadora, tradicional, pero también es de cierto modo obediente. Por ejemplo, salió la ley Zamudio y empezaron a respetar mucho a las minorías sexuales, mucho” (Antonia). Así también nos cuenta algunas de las faltas de la institución con respecto a la cultura institucional que no considera a parejas que no son heterosexuales: “(...) actualmente, la institución, por ejemplo, en invitaciones o comunicaciones, aún asume que todas las parejas, ya sean funcionarios y alumnos, son entre parejas de distinto sexo, entonces falta considerar que hay distintos esquemas de parejas, entonces no se puede...” (Antonia).

Por otro lado, podemos observar que, si bien el respeto existe en las relaciones entre pares, aún falta que este valor se viva a nivel institucional y respetar las diferencias de opinión y diversidad, que muchas veces no se condicen con la opinión de la mayoría. Así nos cuenta Francisco con respecto a eso:

Lo que falta es entender el respeto en su máxima expresión y lo que falta entender es cómo podemos construir y discutir en torno al escuchar al otro desde la visión del otro. Yo creo que el respeto no está bien instalado. Creo que esta idea de realidades multiversas, eh, y que no existen únicas formas de hacer las cosas (Francisco).

De todas maneras, la conservación de una cultura inclusiva recae principalmente en las y los miembros de la comunidad educativa, los cuales han sabido colaborar en materias de inclusión en cuanto al reconocimiento de la identidad de género de sus actores y actrices. Francisco nos cuenta al respecto: “Bueno, como lo que decía desde un principio, yo creo que los valores que tiene esta universidad, en términos del respeto a la diversidad y a la pluralidad, eh yo creo que son condiciones que yo veo en el diario vivir y actuar (...)” (Francisco).

Dicha colaboración no se extiende a términos institucionales en cuanto a la identidad de género, debido a que el sistema no permite cambios en los sistemas de registro en caso de que alguna persona quisiera cambiar su identidad de género o modificar su nombre, tal como nos cuenta Tamara:

Nosotros no tenemos una ley o una resolución de como un “nombre social” de nuestros estudiantes, porque siempre se ha hecho. Como que alguien me dice “oye sabes que me gustaría que me cambiaran el nombre en la lista”, alguien aprieta un botón y le cambian el nombre de la lista y que tiene que recuperar el otro año sí, porque con la matriculas se cancela todo (Tamara).

1.2. Principales aspectos Inclusivos

Esta categoría se refiere a las características inclusivas que poseen las instituciones, ya sea la estructura, los manuales de convivencia o la cultura de la institución y cómo estas son percibidas por los y las entrevistados. Esta categoría se enlaza al objetivo de conocer las opiniones de los y las docentes disidentes sexuales en cuanto a cómo aprecian inclusión la convivencia educativa a nivel del buen trato en las universidades.

En general, podemos observar que, si bien en las instituciones cuentan con ciertos aspectos inclusivos, estos no son percibidos como suficientes por nuestros participantes. Esto es posible ilustrarlo a partir de las siguientes experiencia de Tamara: “Existe la preocupación, pero probablemente si le preguntas a una persona que tiene igual una necesidad activa de ser incluida, probablemente te va a decir que es insuficiente igual, porque siempre es insuficiente” (Tamara).

En relación a la existencia de una unidad de inclusión por parte de la Universidad, esta estaría más bien orientada a los estudiantes en situación de discapacidad más que a las minorías sexuales. En el caso de Tamara, nos cuenta que:

Sí hay una unidad de inclusión, y esa unidad de inclusión tiene, prioritariamente, el propósito de facilitarle las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Entonces tiende a focalizarse un poquito más en discapacidad, tanto motriz como de otra índole. No me recuerdo que probablemente haya sido activa con orientación sexual e identidad de género (...) (Tamara).

Incluso, Francisco realiza una crítica a la falta uso de lenguaje inclusivo dentro de la universidad:

Bueno cuando yo escuché eso [sobre al uso de lenguaje inclusivo] pensé por qué nos demoramos tanto en eso. Y ahí empecé a pensar que faltan mayores

acciones concretas respecto de lo que es un lenguaje o una docencia realmente inclusiva, si yo creo que tomaría atención a eso (Francisco).

1.3. Sobre casos de Acoso u Hostigamiento Sexual:

a) Denuncias

Esta categoría nos da a conocer cómo es el proceso de denuncias dentro de las instituciones y/o las posibles experiencias respecto a denuncias que han vivido los y las participantes de nuestro estudio.

A partir de los relatos de nuestros participantes, podemos evidenciar cómo son los procesos de denuncias dentro de las instituciones, teniendo la posibilidad de realizar éstas de forma directa con algún funcionario encargado o a modo de una denuncia formal, tal como nos cuenta Antonia: “Si, hay protocolos, no específicamente por identidad, pero hay protocolo de discriminación y acoso que abarcan situaciones de discriminación y acoso respecto de esta índole [género]” (Antonia).

El relato de Tamara también evidencia la posibilidad de realizar autodenuncias en caso de que sea necesario:

Entonces incluso se puede hacer una autodenuncia, que tiene un poquito más de sentido con gente que tiene el poder, entonces yo, si tú fueras mi estudiante y yo un día ando de verdad atravesada y tú me hiciste una pregunta y yo te respondí como el ajo (...) yo misma me castigo, me llevo a la cuestión y veo que investiguen a ver que la persona se sintió afectada o simplemente te di la cacha y te fuiste, o te afecté lo suficiente para que hubiera un problema en tu propio rendimiento o tu situación dentro de la sala (Tamara).

b) Opiniones sobre Denuncias

Esta categoría nos da a conocer las opiniones que tienen nuestros y nuestras participantes respecto a los protocolos de denuncia de las instituciones y sobre cómo estos funcionan al momento de ser utilizados. Esta categoría se encuentra ligada al objetivo de conocer las opiniones de los docentes disidentes sexuales en cuanto a cómo aprecian la convivencia educativa a nivel del buen trato en las universidades..

Según lo recogido a partir de los relatos de lo y las participantes, se han identificado complicaciones o limitaciones dentro de los protocolos de denuncia de las instituciones y de su aplicación práctica, tal como nos cuenta Tamara:

Este, como el nombre lo dice, tiene dos grandes núcleos: la discriminación arbitraria que puede o no tener que ver con orientación o con identidad, y el acoso sexual que puede o no tener que ver con orientación y con identidad. El rollo es, lo complicado es que, si pasa de acoso, si sube de acoso, que efectivamente es agresión sexual, violación, ya es criminal, y eso es la justicia ordinaria la que tiene hacer todo ese punto. Entonces este protocolo se mueve en el espacio en el que todavía no es tipificado como delito pero que es un atentado a la sensación de seguridad como estudiante o miembro de la comunidad. Entonces ese es el rango. Las denuncias se reciben de variadas formas. Esta es la más directa o las más formal si tú quieres pensar si tú quieres: por la página tu escribes y mandas, pero, por ejemplo, eeh, tu como estudiante le puedes hacer el comentario al jefe de carrera y el jefe de carrera incluso si tu no le dijiste “por favor haga la denuncia”, si el jefe de carrera se entera, tiene que hacer la denuncia (Tamara).

También, en el relato de Francisco, podemos evidenciar que existe cierta incertidumbre en relación a cómo las personas encargadas de los protocolos abordan los casos de denuncias que se han dado o puedan darse dentro de la institución:

O sea, yo no creo que este procedimiento esté mal, en términos de que por alguna parte hay que partir y creo que te da la autonomía para hacer una denuncia de manera individual, y poder como persona hacer el acto de denuncia. Yo creo que aquí... claro, porque yo no sé muy bien, porque no lo conozco, lo he revisado, pero no me lo sé de memoria... bien, cómo es el procedimiento justo como es, y cuál es la instancia, por ejemplo, de entrevista, de acogida, cómo es la entrevista tampoco. Una persona que ha estado en una situación de discriminación u hostigamiento de cualquier tipo... no me queda claro cómo es esa acogida. Me imagino que ellos sabrán hacerlo, pero tampoco me consta como lo hacen. Por lo tanto, no sé cuán cómodo, cuan... de cuán reparador también puede ser, eh... una entrevista de indagación inicial respecto a este punto, eh... porque la actitud es fundamental. Lo importante, más que nada, es la actitud de la persona que acoge entrevistas y que tenga una actitud de acogida y una actitud de no enjuiciamiento, ni cuestionamiento con respecto de la experiencia (Francisco).

1.4. Programas u Organizaciones de Apoyo Internas

Esta categoría tiene relación con la opinión y/o experiencias de los y las participantes respecto a los programas u organizaciones internas de las instituciones relacionadas a la inclusión o al apoyo de disidentes sexuales.

A partir de los relatos podemos identificar que si bien las instituciones a las que nuestros participantes pertenecen si poseen algún tipo de organización que vele por los miembros disidentes de la comunidad, estas están principalmente enfocadas hacia los y las estudiantes, pero no para profesores u otros trabajadores:

En los estudiantes hay comisiones y grupos específicos, digamos, que tienen que ver con disidencia sexual y cosas por ese estilo que se manejan con la federación, pero no es... no es ninguna cosa a nivel de trabajador (inaudible). Las únicas cosas que podrían ser aplicables son estas que te decía la vez anterior que tienen que ver con ética o con violencia en entornos de trabajo, digamos que son como las cosas de la inspección de trabajo y si alguien se siente acosado o cosas de ese tipo (Tamara).

Así también se aprecia en el relato de Antonia, hablando sobre organizaciones que promuevan la inclusión de las minorías o disidencias sexuales dentro de la universidad: “A nivel de alumnos, si, si hay. Eh, está por ejemplo en Santiago muy muy fuerte, también funciona acá el QUEER [nombre de universidad] y también está el tema de la gente de distintas organizaciones” (Antonia)

1.5. Acciones y/o Intervenciones necesarias para la “Universidad Ideal”

Esta categoría hace alusión a la visión de “Universidad Ideal” que los y las participantes tienen sobre sus propias instituciones, y refleja aquellos elementos que podrían hacer de sus universidades un lugar más inclusivo.

Algunos de estos elementos hacen mención al uso de lenguaje inclusivo, el cual no sólo debe ser una convención social, sino que a nivel formal se deben establecer formas de comunicación que incluyan a todos y todas las personas sin perjuicio de su identidad de género u orientación sexual. Así lo expresa Tamara en su relato:

Haría un buscar y reemplazar de las declaraciones formales de la universidad, buscando equidad de género dentro de las comunicaciones formales de nuestra entidad, que puede ser que para la gente en general sea ridículo, pero cada vez que tu escribes, no sé, jefe o jefa, estás haciendo una visibilización. Cada vez que tú pones dentro de un formulario de típica encuesta que le pasas a un estudiante, digamos, si es que le voy a preguntar por un demográfico, típico que le preguntan por la identidad de género, y la identidad de género son dos (...) usualmente, o sea, este último tiempo se ha hecho, pero no está generalizado, entonces me gustaría, que las cosas que no nosotros dijéramos como universidad, las dijéramos tratando de usar el lenguaje para incluir a cualquier persona (Tamara).

Otro elemento importante a destacar son los procesos de reparación de los y las personas afectadas por algún caso de acoso u hostigamiento de carácter sexual o discriminatorio, y la importancia que se les da a esto último para generar espacios de intervención y apoyo efectivo:

Por tanto, creo que hay una... yo tengo una visión bien clínica respecto de lo que es buscar culpables no más. Esa lógica... porque desde esa lógica asumes que al culpable hay que sacarlo, pero yo creo que también se pueden hacer acciones de reparación y de acción, donde también se le tiene que pedir a ese sujeto que haga una auto reparación (...) y que reconozca su error y repare, porque en la medida que uno hace un acto de reparación, entonces nos encontramos con toda esta situación de, bueno como lo hacemos, entonces la situación es compleja, entonces la persona es la víctima y el victimario están juntos, que tenemos que separarlos. Creo que no es la vía de solución (Francisco).

Por último, para poder lograr una universidad mucho más inclusiva, los y las participantes refieren la importancia de ser reconocidos por la institución en la cual ejercen la docencia, y extender este reconocimiento a instituciones que presten servicios a la propia universidad (servicios de cafetería o “catering”), entendiendo que no todas las personas son heterosexuales o pertenecientes a un género binario, y necesitan poner especial cuidado a la forma de relacionarse con la Universidad y sus miembros. Así lo expresa Antonia:

Bueno, la comunidad tiene que ser más vocal si las personas tanto a nivel de funcionarios académico se sienten que no pueden expresar su expresión de género u orientación sexual libremente deberíamos ser un poco más proactivos y presentarlos, ¿Okey? Por ejemplo, que las invitación y todo incluyan pareja cuando se contratan por ejemplo servicios de “Catering” u otro tipo de atención no asuman que todas las parejas sean heterosexuales. Cosas como esas ayudaría mucho (Antonia).

En este punto, Antonia nos cuenta una experiencia con respecto al no reconocimiento de su identidad de género por parte de la Universidad, encontrándose frente a una negativa a cambiar su nombre y foto de la página web. Ella, por su parte cambió su foto de dicha página deliberadamente para expresar su descontento. Así en palabras de ella: “no voy a cambiar la foto hasta que me cambiaran el nombre. Entonces, en cierto modo era un poquito de protesta silenciosa” (Antonia).

2. Calidad Docente

2.1. Efectos de la Disidencia Sexual en la Calidad Docente

En materia de calidad educativa, esta categoría busca reflejar la forma en que la expresión e identidad de género participa en la práctica educativa, y de qué manera podría influir ésta en la calidad del trabajo docente en la presentación y entrega de los contenidos.

Según la experiencia de Francisco, podemos concluir que la identidad y expresión de género no afecta de ninguna manera el quehacer profesional docente, sino que más bien éste se ve afectado por la experiencia, la formación y el conocimiento que se tenga sobre un tema en específico, el cual permite realizar un trabajo de calidad en sí mismo.

Yo creo que no, yo creo que lo que afecta es la falta de experiencia. Es la falta de experiencia...por tanto no tiene que ver con referencias, forma de ser. Yo creo que lo que marca la diferencia realmente es tener experiencia. Es decir, hoy día, mi ámbito, mi propia experiencia personal, mi propia formación, mi propio interés, mis estudios, mi formación como supervisor, hoy día me permite y me hace sentir que tengo la cualidad para poder ser terapeuta de parejas heterosexuales ponte tú, y eso no interfiere de ninguna manera mi género, ni mi orientación (Francisco).

Además, se puede observar que hay factores mucho más influyentes en las dinámicas de aula que la orientación sexual, y tiene que ver con el estereotipo social y la imagen que cada persona tiene al respecto de las distintas disidencias sexuales. Así nos dice Antonia al respecto:

Por supuesto hay factores diferenciadores. Cuando empecé a transicionar, muchos, la única imagen que tenían de mujer trans eran las trabajadoras sexuales o los shows de Drag Queens, entonces esperaban que viniera así a clases. Entonces, eh, por supuesto si hubiera venido así a clases, eh, no hubiera sido la etiqueta más apropiada o no hubiera sido la mejor expresión para la imagen que yo quiero transmitir en el salón de clases, entonces, eh, dentro del límite de expresión personal, siempre hay cosas que mejoran, o no mejoran. Por ejemplo, un curso le puede gustar que use corbata o no, lo cual es un detalle. Lo mismo ocurre respecto a expresión de género cómo se manifiesta (Antonia).

Otra experiencia de Antonia habla sobre el estereotipo de sus compañeros de trabajo:

Hay algo que me llama la atención, que incluso amigos míos y algunos amigos que trabajan en el campus tenían que si me declaro como mujer trans me van

a gustar los hombres y no solo que me van a gustar los hombres, sino que me van a gustar ellos...” (Antonia)

2.2. Sobre Discriminación como Docente

Esta categoría busca señalar si existen límites o discriminación en cuanto al ejercicio profesional docente, reflejado en las experiencias generales de los y las participantes, y la identificación factores obstaculizadores en su labor.

Según lo recogido de las experiencias de los y las participantes de este estudio, no se han identificado actitudes o hechos de discriminación explícita en su función de docentes universitarios. Francisco nos cuenta que “como docente nunca. Yo diría nunca he tenido ningún problema, nunca he tenido ningún comentario” (Francisco). Por su parte, Antonia nos comenta sobre el impacto de su transición en sus colegas y que “la decisión de género fue difícil para mí, también reconozco que tuvo un impacto el entorno, (...) afortunadamente los colegas sintonizaron de que la vida privada es privada, mientras que siga cumpliendo mi trabajo bien.” (Antonia)

Sin embargo, se puede apreciar un miedo implícito de los y las participantes en la forma de relacionarse con sus pares, alumnos y alumnas, buscando protegerse a sí mismos y a sí mismas de comentarios de terceras personas, poniendo especial cuidado en la forma de expresarse y relacionarse con otros, tal como nos cuenta Tamara:

(...) Lo que sí, yo tengo súper claro que me tengo que portar mejor que el resto, en términos del respeto a los estudiantes de tener una interacción a puerta cerrada... esto [sobre reunión con entrevistador a puertas cerradas] es raro (Tamara).

En este aspecto, Antonia nos comenta cómo vive esta situación en su contexto laboral:

No, no. Lo único sí, que algunas actividades de consultoría o de asesoría puede que se hayan visto restringidas, no de acuerdo a mí, pero he escuchado por contraparte, gente de la industria, mundo privado, puede que no se sientan cómodos con una mujer trans (Antonia).

3. Relaciones Interpersonales

3.1. Relaciones con Grupo de Pares

En esta categoría se refleja principalmente el tipo de relación que comparten los y las profesoras con su grupo de pares dentro de la universidad, en este sentido lo comprendimos

como todos y todas las profesoras dentro de la comunidad educativa con sus relaciones interpersonales ya sean de carácter horizontal o vertical.

Dentro de los objetivos de nuestra investigación que atañen a esta categoría queremos reflejar el objetivo específico de reconocer y señalar si existen límites o discriminación en cuanto a la ejercicio profesional docente y/o la libertad de expresión de género.

Dentro del relato de Tamara podemos remarcar lo siguiente referente a los vínculos que tiene la Universidad:

Por lo tanto, aquí las vinculaciones que tengo para arriba siempre son eh, consultivas, o de producción, o de aceptar una propuesta, o yo veo que esta cuestión va a suceder en dos años, hagamos algo al respecto de participación en proyectos institucionales. Yo a ver, desde que llegué he propuesto varias cosas que son institucionales, que ya están en hechas en relación a los aprendizajes previos, eh situaciones de competencias complementarias la evoluciones de progreso curricular de las carreras, o sea, las cuestiones que yo propuesto como que en mi cabeza son lógica, se ha tomado que no sean cuestionadas. Se ha cuestionado saludablemente digamos no lo hagamos porque esta fea... (Tamara).

Un segundo relato comprende los dichos de Francisco sobre su relación con sus colegas de trabajo y la libertad de expresión a nivel de departamento docente:

Yo creo que, a nivel general en la relación, en la buena relación que tenemos a nivel de departamento, por ejemplo, es súper natural. Hoy día es un espacio súper natural de expresión y puedo hablar perfectamente si me está llamando por teléfono mi pareja, lo que sea, eh, lo puedo decir abiertamente con naturalidad. Emm, por tanto, hoy tengo una vida familiar, personal, social, laboral, donde me siento muy cómodo (Francisco).

En cuanto al compartir directamente con otros y otras colegas, Francisco nos dice lo siguiente: “sí, comparto con algunos profesores, poco, pero ahí hay un nivel de mayor intimidad. A veces nos reunimos en la casa de alguno, los invito también a mi casa, entonces ya hay una vía totalmente abierta en ese sentido” (Francisco).

3.2. Relaciones con Alumnos y Alumnas

Esta categoría se da a conocer el tipo de relación que tienen los y las profesoras entrevistadas en cuestión con los y las alumnas de su correspondiente institución educativa.

Esto podemos enlazarlo principalmente con el objetivo específico de conocer las opiniones de los y las docentes disidentes sexuales en cuanto a cómo aprecian la convivencia educacional a nivel del buen trato en las universidades.

En todos los casos podemos observar que el profesorado ha tenido buena relación con los y las alumnas sin perder necesariamente la horizontalidad que entiende este tipo de relación. Un ejemplo de esto podemos ilustrar en lo relatado por Francisco:

Con los alumnos yo creo que mi vida un poco más privada, más íntima, sí aparece en algunos espacios. Eh, que también son más íntimos, los espacio particulares. Los espacios de [nombra algunos cursos], eh, se me ha generado un espacio más íntimo. Son menos estudiantes, de alguna manera, yo trabajo con el genograma, y siempre me piden mi genograma (risas), y yo lo comparto. Hacemos un trabajo de conocimiento mutuo, por tanto, innegablemente que ahí aparece mi historia. eh, y yo generosamente, también porque creo he recibido mucho respeto por parte de los estudiantes también, es algo también que yo me he permitido (Francisco).

4. Sensación de Bienestar y Experiencias Personales

4.1. Sentimientos Asociados

En esta sección podemos observar los sentimientos asociados que nos dieron a conocer los y las participantes en nuestra investigación. En esta categoría podemos hablar de sentimientos asociados a la sensación de comodidad dentro de la universidad. Haciendo alusión principalmente a cómo se sentían esta sensación de comodidad dentro de la institución aludiendo a la disidencia sexual. Esta categoría se considera parte de los objetivos de nuestra investigación, ya que busca conocer las opiniones de nuestros participantes e identificar si existen algunas dificultades asociadas en cuanto al ejercicio profesional docente y/o la libertad de expresión de género, y como se ven afectados y afectadas por esto.

En esta categoría hacemos alusión a los dichos de Francisco, el cual relata:

Sí, lo que pasa es que siento que son espacios en los que tampoco hay necesidad de expresar o no expresar elementos vinculados con tu vida privada, entonces como que no... expresión libre para mí, yo no necesito estar haciendo actos políticos sobre mi condición o mi orientación... no es tema. Entonces, expresión libre... ahora, si puedo sentirme con la libertad... si puedo sentirme con la libertad de expresarme o de hacer algún comentario al respecto, claro que sí (Francisco).

Por otro lado, dentro de esta categoría también tenemos el relato de Antonia, quien nos habla sobre la libertad que siente al conversar sobre su identidad u orientación sexual dentro de la Universidad:

Bien, libre. O sea, bueno, expresión de género es evidente pero la identidad de género, o sea, la orientación sexual, es ya algo que no tiene por qué ser una conversación, pero si tengo que venir a algún evento y estoy en pareja, vengo con la pareja que tengo en ese momento que es mujer. Entonces, ya se acostumbraron todos a eso de que, si tengo alguna novia o pareja estable, que me venga a ver a la oficina. Ya todos saben que no se tienen que sorprender de verme de la mano con una mujer tanto en campus o fuera del campus (Antonia).

4.2. Espacios de Libre Expresión

En esta categoría dimos cuenta de la sensación de bienestar de nuestros participantes dentro de la Universidad. En este sentido comprendemos esta categoría como la sensación expresarse libremente en el espacio dentro de la universidad, además de integrar los objetivos de nuestra investigación destinados a reconocer y señalar si existen límites o discriminación en cuanto a la descripción de la labor docente universitaria y la convivencia educativa.

Dentro de esta categoría enmarcamos principalmente las experiencias de Francisco, el cual expresó dentro de la entrevista realizada para nuestra investigación:

O sea, claro, o sea, hay espacios todo el tiempo. Yo creo que la expresión libre tiene que ver también con a qué le llamamos libre, porque creo que hay espacios de interacción profesionales, incluso más cercanos, más efectivo dada la carrera en la que estamos y las cosas que trabajamos, donde diariamente se comparten opiniones y visiones o incluso en un plano más extra, digamos, de lo que tenemos que hacer, pero también pueden haber relaciones más íntimas y más de amistad, donde esos espacios de libertad también están (Francisco).

4.3. Sobre Discriminación

Esta categoría nos da a conocer principalmente las opiniones y/o experiencias que han tenido nuestros participantes en el espacio universitario en relación a la temática de la discriminación ya sea en un sentido de expresión propia de esta o de la limitación que poseen los espacios de integración a nivel Universidad.

Esta categoría se enlaza a los objetivos de nuestra investigación para reconocer y señalar si existen límites o discriminación en cuanto al ejercicio profesional docente y/o la libertad de expresión de género, además de conocer las opiniones de los y las docentes

disidentes sexuales en cuanto a cómo aprecian la convivencia educativa a nivel del buen trato en las universidades.

En primera instancia podemos enmarcar algunas de las experiencias de nuestros participantes, en este primer caso el de Francisco, el cual nos relata:

Que era lo que yo vivía, o sea de alguna manera lo que yo viví que tuvo que ver con eso y tuvo con haberse sentido discriminado por psiquiatras que tenían la visión de cómo esto formaba parte de algún trastorno o alguna problemática o un complejo de Edipo o lo que sea. Eh, eso generaba dinámicas complicadas con los pacientes. O sea, era uno, unas explicaciones que realmente me llevo y te voy a ser honesto. Eso me llevó en alguna oportunidad a no conseguir un cargo y estoy seguro de que fue por eso, el hecho fue que no me lo dijeron. Y después los años me dieron la razón y volví a ese mismo cargo años después y el equipo reconoció que cometió un error y eh, y fui uno de los psicólogos que mejor trabajo en ese equipo (Francisco).

En segunda instancia, tenemos la experiencia relatada por Antonia ciertas dificultades por la filtración de unas fotos en su período de transición:

El único acoso que hubo fue cuando estaba en mi periodo de transición, empecé a tener actitudes bien andróginas, una apariencia bien andrógina y muchos rumores y gente de... y comentarios... eh, hubo una filtración de fotos más vestida de mujer en redes sociales y las fotos pasaron entre alumnos y colegas y ahí yo creo que se perdió los cuidados, la cortesía, el respeto (Antonia).

4.4. Opiniones Generales:

a) Sobre Discriminación

Este apartado busca dar el espacio a los y las participantes para que opinen sobre la discriminación y el cómo se vive en sus propias instituciones educativas.

En primera instancia, podemos notar que la discriminación sigue siendo parte de una realidad que funciona a espaldas de sus víctimas, incluso se llega a normalizar aquellas actitudes. Así nos dice Antonia cuando se le pregunta sobre si ha sido acosada u hostigada por su orientación sexual: “Eh, o sea, en frente cara a cara no. De espaldas sí, mucho, hasta el día de hoy, pero cara a cara no” (Antonia).

También se repite las actitudes en algunas de sus compañeras: “Esa es una de las cosas que hay y algunas de las colegas igual han antagonizado, no sé, de repente realizan eventos solo para mujeres y no me incluyen no sé si por omisión o no sé (...)” (Antonia)

Incluso, la discriminación no sólo afecta a las disidencias sexuales, sino que aún se puede notar un sesgo de género en términos binarios (femenino – masculino), es decir, aún existe una brecha en la igualdad de géneros que afecta a hombres y mujeres en cuanto a las oportunidades y el ejercicio de sus funciones académicas. Así nos dice Francisco:

Hay disentiros, digamos, súper fuertes entre los profes (...). Eh, yo creo que en este... a ver yo creo que lo que sí hay, y lo voy a decir abiertamente, es que no hay equidad todavía de género en términos de lo que es mujer, hombre. (...) yo siento que sigue siendo un ambiente machista y yo creo que todavía estamos distantes a que exista una real igualdad y una visión de reconocimiento respecto de las limitaciones que ha tenido el género femenino de poder desarrollarse en el ámbito académico profesional (Francisco).

Y se refuerza con lo que nos cuenta Tamara al respecto:

Hay aquí un sesgo de selección, pero no es un sesgo de selección de orientación, es un sesgo de género, porque el personaje aquí que hace estas cosas de la solicitud de contrataciones y términos de referencia tiene toda la idea de que los hombres son mejores académicos que las mujeres (...) (Tamara).

No obstante, aún podemos hacer referencia a un tercer tipo de discriminación, y corresponde al juicio que se hace a personas heterosexuales por no ser parte de una disidencia sexual, formando así, parte de un nuevo sesgo de género. Esto nos cuenta Francisco al respecto:

Eso me preocupa, me preocupa que se descalifique, he escuchado comentarios, incluso de personas que se definen heterosexuales en esta escuela y que se han sentido súper enjuiciados porque prefieren ser heterosexuales, entonces no me cabe en la cabeza que estemos enjuiciando o que desde la necesidad de promover diversidad este descalificando a quien no caiga dentro de esa diversidad (Francisco).

Y agrega para finalizar:

(...) creo que realmente la diversidad tiene que ser en toda su expresión y entender todas las posiciones y eso no quita que no hagamos actos de reconocimiento de daños sufridos por estas visiones hegemónicas que eso es lo que hay que reivindicar. Pero no todos los heteros son culpables de eso, esto genera un confusión que es un confusión importante. Entonces creo que no estamos sabiendo construir diálogo respetuoso porque aquí se hace fácil el activismo social pero no dialogo respetuoso (Francisco).

b) Sobre Inclusión

Al igual que la categoría anterior, este apartado busca reflejar las opiniones de los y las participantes sobre el cómo se vive la inclusión en sus propias instituciones educativas.

En general, podemos observar que la inclusión constituye un proceso conformado por actos y actitudes que llevan a la generación de oportunidades para todas las personas que compartan un espacio, tal como nos dice Francisco en su relato:

Yo creo que hay dos procesos por ahí. Por un lado, la inclusión la entiendo como un proceso en el cual se realizan acciones activas y concretas en la posibilidad de integrar y de generar actos de inclusión y de no exclusión efectivamente... a cualquier grupo que haya sido excluido en algún minuto por acciones concretas. La inclusión son... disponer de actos y dispositivos, acciones, herramientas, lo que sea, para poder generar oportunidades de integración real en alguna población en específico. Por tanto, creo que... eso, por un lado. Y por el otro lado, considero que inclusión es aceptación, por tanto, el simple hecho de generar actos aceptacionales y de no aceptación y normalización creo que es una de las formas más claras de inclusión (Francisco).

Tamara, por su parte, nos cuenta que:

Si, yo creo que puede ser que sea como al revés. Yo no siento que yo haya tenido oportunidades para estar incluida, porque no siento que tengo muchas circunstancias en las cuales he sido activa o veladamente excluida, entonces si alguien me ha excluido no me he dado cuenta. (...) Puede ser que quizás alguna reunión previa de alguna cosa puede ser que no me hayan llamado, pero no tengo ni conocimiento claro de eso ni, eh... si hubiese habido algún tipo de exclusión no tengo necesariamente razones para pensar que tenga que ver con orientación sexual o identidad (Tamara).

Adicional a lo anterior, Antonia nos da su opinión con respecto a lo que es la inclusión:

Oh, la inclusión es que las personas no tengan que perder oportunidades o sentirse limitadas por expresión de género o su orientación sexual, por ejemplo si es un evento para... un evento de la institución, del departamento, la unidad y se invita con pareja, a que se incluya parejas del mismo género o que no se invite pensando en que pueden ser parejas del mismo género para que las personas que no sean heterosexuales se sientan cómodas, incluidas (Antonia).

Además, en el relato de Tamara podemos apreciar que debiese existir una aceptación por parte de la comunidad educativa de la diversidad de sus miembros, y el reconocimiento de los talentos independientemente de la orientación sexual o identidad de género de las personas.

Hasta este momento yo he participado en dos concursos académicos del equipo que yo tengo, así que yo he generado los términos de referencia y los términos de referencia no sé si los tengo por aquí, pero los términos de referencia no vienen con género en nada (...). En términos de lo formal, debiesen tener una política de neutralidad en contrataciones o políticas de contratación en general que facilite, cierto, la equidad de acceso (Tamara).

Se considera, además, que la inclusión nunca es suficiente cuando existen barreras que prohíben la libertad de expresión o de acción, y que siempre va a existir la necesidad de sentirse incluido o incluida. En palabras de Tamara:

Existe la preocupación, pero probablemente si le preguntas a una persona que tiene igual una necesidad activa de ser incluida, probablemente te va a decir que es insuficiente igual, porque siempre es insuficiente. (...) Y vas a notar, y te va a doler cualquier cosa que alguien, por ejemplo, pudo haber dicho y haber pasado por alto, no te digo en el sentido honesto porque nadie funciona así necesariamente, pero sí, ehh, todavía ciertas conciencias no están instaladas (Tamara).

4.5. Experiencias Significativas:

A continuación, describiremos las principales experiencias significativas de nuestros participantes, las cuales están enfocadas principalmente a sus vivencias en cuanto a inclusión y discriminación tanto en el ámbito académico como profesional, y al proceso de identidad vivido dentro de la Universidad.

a) Francisco: Caso de Discriminación en su rol como profesional

En el caso de Francisco, podemos dar cuenta de sus experiencias tanto dentro como fuera de la Universidad en la que actualmente se desempeña como profesor. Nuestro participante hace una separación entre cómo experimentó su labor como docente dentro de esta institución, y sobre cómo experimentó su labor profesional fuera de ella.

En un primer momento, Francisco se refiere a sus experiencias dentro de la institución:

Yo creo que también lo viví de maneras diferentes en los distintos trabajos en los que yo he estado. Yo creo que yo me considero un afortunado de estar en

una universidad como esta que tiene no solamente declarada una visión pluralista y con aceptación y respeto a las diferencias y a las diversidades. Siento que lo vive como tal y eso es algo que yo puedo comprobar. O sea, yo lo vivo directamente, jamás en esta escuela... universidad, nunca he sentido ningún tipo de rechazo por nadie ni por nada y creo que eso es un gran privilegio, considerando la cantidad de años en los cuales me he visto envuelto en esta universidad. No así en otras partes (Francisco).

En un segundo momento, él se refiere a cómo siente que se le han puesto obstáculos desde su labor como profesional de la salud:

En otras partes he sentido y he vivido que mi condición es complicada, para los pacientes, desde la visión de algún psiquiatra o algún otro tipo de profesional. Nunca se me rechazó al respecto, pero sí siento que se me pusieron obstáculos para desarrollar algunas acciones, porque se pensaba que podía ser complejo para los pacientes (Francisco).

Finalmente, Francisco se refiere a una experiencia de discriminación que vivió en otra institución educativa con anterioridad, pero de forma indirecta:

De ninguna manera. Una vez, mi jefe en otra universidad, en la J... digámoslo como corresponde, mucha gente de derecha, mucha gente más tradicional, si se podría decir así, en algún minuto le hicieron un comentario sobre mí y ella lo enfrentó tan maravillosamente bien que después ese caballero que había hecho tal comentario solo me quiso conocer. Yo igual entendí para donde iba su curiosidad, pero fue muy respetuoso. Yo creo que tuvo que ver con un acto importante para él en su proceso de deconstrucción de sus propias visiones, de categorías tradicionales o categorías caricaturizadas, digamos... y eso fue la única experiencia, pero fue... no fue nada, o sea, no fue nada en comparación con lo que sé que han tenido que vivir amigos míos en otras partes (Francisco).

A partir de estos relatos, podemos identificar que una cultura institucional inclusiva sirve como un factor protector para personas disidentes, quedando esto en evidencia cuando Francisco menciona nunca haberse sentido discriminado dentro de la universidad en la que trabaja y en el accionar de su jefe durante esta experiencia indirecta de discriminación mencionada anteriormente.

b) Tamara: Caso de Discriminación como docente en otra Universidad fuera de la Zona Central de Chile

Por su parte, nuestra segunda participante nos cuenta sobre un hecho particular sobre discriminación que sufrió años atrás siendo docente en una institución universitaria, siendo desvinculada de dicha universidad por, cómo se enteró ella posteriormente, podría haber sido directamente por su orientación sexual e identidad de género.

Tamara, siendo académica que llevaba más de 3 años dando clases en una Universidad Tradicional fuera de la Zona Central de Chile, con una excelente evaluación docente y con todas sus metas anuales cumplidas, se encuentra con la finalización de su contrato de trabajo sin justificación aparente.

Así nos cuenta ella:

“Ya había logrado todas mis metas anuales, pero cuando les tocó evaluar al cuarto [año], encontraron que no (...). Y después esto, (...), me cancelaron la jerarquía en octubre del 2014, y que me cancelaran la jerarquía implicaba que dejaba de ser académica de la Universidad, [es decir], es equivalente a que me echaran (Tamara).

Este hecho tuvo repercusión en el estudiantado, debido a que la Universidad no dio explicaciones de lo sucedido, y además debía hacerse responsable de las consecuencias de no sólo desvincular a una docente activa, sino de los comentarios que comenzaron a aparecer en pos del por qué se había desvinculado a tal profesora. Se comenzó a decir que Tamara había hecho abandono de trabajo, e incluso la llegaron a insultar por no aparecerse al día siguiente de haberla despedido:

Y después no fui a trabajar, me habían echado (...). Y después, “oye, no, que la Tamara hizo abandono del lugar de trabajo”. ¿Tú crees que cuando a la gente la echan van a trabajar igual? Entonces empezaron como a surgir los rumores “oye, no, es que está haciendo un drama y que no, se está haciendo la cuática”. Loco me echaste, y eso implica que te tienes que hacer responsable, si a mí me tocaba una clase que me tocaba a hacer mañana, tienes que resolver (Tamara).

Y en relación a esto, los alumnos y alumnas reaccionaron de la siguiente forma: “Y los cabros, como yo tenía buena relación con los cabros, empezaron saltar. Los cabros hicieron una toma, hicieron una protesta, dejaron la embarra, hicieron que básicamente estos personajes tuvieran que explicar qué había pasado conmigo” (Tamara).

Dicha explicación nunca llegó, ni al cuerpo de estudiantes ni a la propia Tamara. Tiempo después, algunas personas preguntaron al ex jefe de Tamara por cómo era ella en su

labor de docente, y su respuesta fue que el “único problema de Tamara es que es lesbiana”. Al enterarse de esto, se concluyó que la decisión de desvincular a Tamara de la Universidad se originó exclusivamente por su orientación sexual. Esta idea se refuerza debido a que ocurrió lo mismo con la pareja de Tamara que también se encontraba trabajando como profesora en la misma Universidad, y que fue desvinculada sin explicaciones concretas.

Y mi jefe, (...) dijo “la Tamara ni un drama, si el único problema es que es lesbiana”. (...) Entonces yo tengo la sospecha de que en la universidad anterior tuve problemas con mi jerarquización y mi calificación académica a propósito de eso, pero fue articulado entre mucha gente que yo no tengo cómo probarlo (Tamara).

Además, Tamara nos comenta una anécdota con respecto a su pareja, la cual vivió una situación similar a la que vivió ella:

Y en ese momento mi mujer estaba trabajando como profe y yo estaba trabajando también, pero con contrato, y luego nos enteramos que el rector mismo había dicho que no contrataran nunca más a mi mujer. Había tenido por supuesto evaluaciones maravillosas de todo el asunto, pero que en toda la universidad no se podía contratar a tal persona (Tamara).

Lamentablemente, no se pudo probar que la causa del despido era por discriminación de género, ni se pudo tomar acciones inmediatas en defensa de Tamara, debido a que, según lo que nos cuenta ella, el rector de la Universidad tenía muchos contactos y poder en el rubro, por lo cual no se podía contar con el apoyo ni de los propios directivos de la Universidad ni con agencias legales externas:

Como te digo, ese tipo de violencia que te digo no son todas las posibilidades, ese tipo de violencia es de un tipo, de un personaje muy particular que estaba muy acostumbrado a ser patrón de fundo que lo que se dice se hace y lo que se le fruncía, se le fruncía (...). Entonces por tener mucho poder sobre él se daba estos gustitos de cagarse a alguien, por el gustito, digamos sobre todo ese gusto (Tamara).

En esto, Tamara agrega sobre las agencias de apoyo de la Universidad:

Había una asociación de funcionarios porque había sindicato, yo pertenecía a la asociación de funcionarios y les hice conocer de mi caso y todo el asunto, y no pasó a más porque lo que yo te decía: en la Universidad [nombre] nadie se mete con el rector de dicha Universidad (Tamara).

Y al momento de querer contratar algún abogado, Tamara nos cuenta:

Entonces de hecho, si yo quería hacerle una cuestión, me dijeron que no podía contratar a ningún abogado de [ciudad], tenía que ser de otra parte. Pero como había que generarlo en [ciudad], porque por la cosa legal tenía que ser en el lugar en el que había sucedido, no iba a resultar (Tamara).

Finalmente, se tuvo que recurrir a contraloría en otra ciudad, ya que en la ciudad donde ocurrió el incidente, Tamara no encontró la ayuda que necesitaba para enfrentarse a este caso de discriminación homofóbica por parte del rector de la Universidad donde trabajaba:

Entonces tuve que ir por la contraloría, y en la contraloría de [ciudad distinta a la del incidente], no de [ciudad] (...). Entonces, a ver, no te digo que no es un maltrato sistemático por dirección, fue una cosa bien ruda, pero es más por antojado de ese personaje que por otra cosa, y por supuesto por falta de apoyo de los intermedios de mi decano, de mi jefe o de otros personajes que podrían haber hecho algo, pero no lo hicieron (Tamara).

De esta manera, se concluye que tanto el apoyo que se le puede brindar a una persona y la existencia de una agencia u organización que se dedique a investigar de manera extensa los casos de discriminación, pueden lograr que hechos como estos no queden impunes y las personas afectadas puedan hacer justicia sobre la violencia sufrida en un contexto universitario, ya sea por orientación sexual o identidad de género, o incluso por decisiones arbitrarias que afecten el bienestar de las personas.

c) Antonia: Proceso de adaptación de la Universidad a su transición como mujer transexual

En el caso del Antonia podemos dar cuenta de un proceso de transición que vivió dentro de la universidad en el cual señala algunos de los procesos de adaptación que vivió dentro de este contexto.

Primeramente, la participante señala el proceso de adaptación que vivió de la Universidad

La universidad tiene este programa de año sabático, entonces me adelantaron el sabático para que pudiera ir y estudiar en otra universidad y en ese año aproveche de realizar mi transición de género, entonces aparecí un año como Antonio y volví al año siguiente como Antonia. Toda la gente sabía en qué estaba (...) (Antonia).

En relación al trato del día a día con los pares de trabajo, la participante señaló que:

Me saludan (...) con la mano o el beso en la mejilla y bueno, por lado lo respecto por si se sienten vulnerados, aceptados socialmente no es problema mío, pero tampoco no hay... que sea el momento de mi día que me da muchas ganas de acercarme a ellos. No sé si he tenido oportunidad de acercarme a ellos (...). Esa es una de las cosas que hay y algunas de las colegas igual han antagonizado, no sé, de repente realizan eventos solo para mujeres y no me incluyen no sé si por omisión o no sé (...) (Antonia).

En una segunda instancia, luego del tiempo de adaptación, Antonia nos comenta como fue el avance de las relaciones con sus compañeros y compañeras de trabajo, y con sus alumnos y alumnas: “Al principio... bueno, por supuesto hubo un periodo (...) donde estábamos todos adaptándonos (...), pero ya cuando me empezaron a dar pega administrativa (...), empecé de nuevo a atender alumnos y en las reuniones ya se normalizo todo” (Antonia).

Dentro del relato de nuestra participante podemos dar cuenta de un proceso de transición en donde no solo vivió cambios a nivel personal, sino que también cambios a nivel institucional ya sea dentro del sistema como en los lazos profesionales que tenía establecido con profesores, funcionarios y también alumnos dentro de la Universidad.

Podemos dar cuenta que Antonia vivió un proceso en donde no solo ella tuvo que volver a adaptarse a un nuevo contexto educacional e institucional, sino que también este contexto tuvo que adaptarse a los nuevos desafíos que contemplaba mantener relaciones de respeto, no discriminación e inclusión dentro del contexto educativo.

Mediante lo relatado por Antonia, podemos dar cuenta del proceso de inclusión que vivió dentro de la Universidad, el cual si bien ha tenido diferentes matices. Se necesita actualmente necesidad de acción por parte de las universidades para hacer más efectivo el proceso de inclusión desde el punto de vista de la participante.

VII. Conclusiones y Discusión

En primera instancia expondremos las conclusiones generales a partir de los resultados de nuestro estudio, y luego realizaremos una breve discusión bibliográfica de los elementos teóricos expuestos en esta investigación.

1. Conclusiones

A continuación, se muestran las principales conclusiones obtenidas en nuestra investigación, las que, en base a nuestros objetivos, se expondrán según los aspectos inclusivos de las universidades y sus desafíos, los efectos en la calidad docente, las relaciones

entre pares, y las experiencias de nuestros y nuestras participantes y la sensación de inclusión de cada uno de ellos y de ellas.

1.1. Universidades: principales aspectos inclusivos y sus desafíos.

Según las experiencias de nuestros y nuestras participantes, podemos concluir que los principales aspectos inclusivos de las universidades radican en los valores que busca fomentar con sus integrantes, y en la calidad de las interacciones sociales que se dan dentro de sus espacios, y no necesariamente en prácticas propias de las instituciones educativas para fomentar un ambiente seguro para la libre expresión de la orientación sexual o la identidad de género en el profesorado. Si bien existen organizaciones y agrupaciones de género y diversidad dentro de las instituciones, aún falta mucha presencia de ellas para lograr una intervención completa en materias de inclusión. Según lo anterior, y en base a los relatos recogidos en nuestra investigación, podemos dar cuenta de aquellos desafíos que aún falta por incorporarse dentro de las universidades, y que forman parte de una adaptación continua de las instituciones educativas hacia la diversidad.

Uno de los principales desafíos de las universidades es el de reconocer efectivamente la diversidad a nivel institucional, esto quiere decir que no sólo se tenga conocimiento de que existen funcionarios o funcionarias con una identidad de género no binaria, sino que se realicen las gestiones necesarias para que se reconozca a nivel formal. Estas gestiones pueden ser desde el cambio del nombre social en las páginas web o documentos oficiales de la institución, hasta la aceptación social de dichas disidencias en las reuniones formales y servicios de “Catering”.

Otro desafío importantes es la incorporación del lenguaje inclusivo tanto en aspectos formales como informales de la universidad, es decir, que no sólo sea el lenguaje hablado el que sea orientado hacia la diversidad, sino que también el lenguaje escrito. A esto se suma la incorporación de la noción de diversidad en aquellas clases donde se hable de sexualidad o se expongan materias de género, sumando la noción de que no sólo existen dos géneros y que depende de la identidad de cada persona, propiciando así el reconocimiento de la diversidad sexual en ámbitos más cotidianos.

Finalmente, nuestros y nuestras participantes nos comentan que se debe propiciar el resguardo y seguridad de las personas que han sufrido algún acto de acoso u hostigamiento por concepto de su identidad de género: Si bien las universidades cuentan con protocolos de denuncias en las cuales se incorporan nociones de género, no se extienden estas al concepto de identidad propiamente tal, no tomando en cuenta el género con el que las persona se identifican para sí misma y la falta de su reconocimiento social. Adicional a lo anterior, también se debe poner especial énfasis en los procesos posteriores a las denuncias realizadas por acoso u hostigamiento sexual, buscando proveer de personal calificado y espacios seguros para la reparación de los sentires de las personas afectadas.

En síntesis, podemos concluir que las prácticas de inclusión no solo deberían generarse por las personas que forman parte de una comunidad educativa, sino que las universidades como tal deberían generar elementos que favorezcan la inclusión y el reconocimiento de la diversidad sexual.

1.2. Calidad docente

En base a los relatos y recogidos en esta investigación, podemos concluir que la orientación sexual y la identidad de género no afecta la calidad de la educación entregada por sus profesores y profesoras; esta se ve fuertemente influenciada por las experiencias, la formación y los conocimientos que se tengan sobre un tema específico. Sin embargo, un factor que influye fuertemente en cuanto al ejercicio profesional académico y su desempeño en las universidades es el “estereotipo social” en el que recae las personas que forman parte de dicha comunidad educativa. Se pudo constatar que el estereotipo social y las etiquetas que las personas poseen sobre los distintos tipos de géneros y orientaciones sexuales son las que más afectan el clima de aula y las relaciones sociales entre los profesores y profesoras y sus estudiantes.

1.3. Relaciones entre pares

En cuanto a las relaciones entre pares, nuestros y nuestras participantes reconocen la importancia de las relaciones sociales en cuanto a la promoción de un ambiente inclusivo. En base a esto, concluimos que la inclusión comienza por las actitudes de las personas y en los actos que éstas generen para favorecer la libertad de expresión y la diversidad en los otros. Dichas actitudes son las que generan un ambiente inclusivo y provoca que las relaciones sociales y académicas sean más amenas. Es así como nuestros y nuestras participantes declaran no tener malas relaciones con otros y otras profesionales de la comunidad educativa, así tampoco con sus alumnos y alumnas. Más bien hacen referencia a la comodidad que sienten al expresarse libremente dentro de los contextos de la Universidad y la sensación de inclusión dentro de su rol como profesional.

Sin embargo, existen ciertos factores que atentan contra esta actitud de inclusión, y que hacen referencia a los estereotipos sociales y los sesgos de género. Aun se observan actos de discriminación implícita en algunas conductas de sus pares que reflejan la sensación de no sentirse completamente aceptados y aceptadas por toda la comunidad educativa, elemento que obliga a nuestros y nuestras participantes a tomar ciertas precauciones en cuanto a las relaciones académicas dentro de la Universidad, tales como no reunirse a puertas cerradas o realizar comentarios que podrían dar pie a confusiones de relaciones debido a la orientación sexual o identidad de género de sí mismos o mismas.

Estos mismos elementos podrían explicar el por qué algunas universidades, según los relatos aquí expuestos, visualizan la diversidad sexual como una amenaza y otras la ven como

una oportunidad de realizar cambios significativos a su cultura educativa: La aceptación y reconocimiento de las diversidades, además de las prácticas de cada Universidad realiza, recae directamente sobre las personas que conforman dicha comunidad educativa, su cultura y las dinámicas relacionales que allí se manifiesten.

1.4. Experiencias en base a la inclusión

Finalizando con este apartado, nos posicionamos desde las experiencias de cada participante para realizar algunas conclusiones respecto a ellas.

En cuanto a las experiencias relatadas por Francisco y la discriminación que sufrió en el ámbito profesional, podemos concluir que, a pesar de todos los desafíos que faltan por desarrollar en las universidades para lograr una inclusión real, esta significa un espacio que facilita el desarrollo de las identidades, volviéndose un factor protector para aquellas personas que buscan un espacio en donde sentirse emocionalmente seguros y seguras para expresar sus sentires en base a su propia disidencia.

Por otro lado, según lo relatado por Tamara sobre sus experiencias de discriminación en una Universidad anterior a la que se desempeña actualmente, concluimos que aún faltan políticas universitarias que protejan a sus funcionarios y funcionarias en materia de discriminación por género u orientación sexual, no recayendo exclusivamente en lo legal o laboral, sino que falta proveer de un organismo que vele por el resguardo de sus trabajadores y trabajadoras, buscando propiciar un ambiente seguro para el desarrollo de sus funciones académicas sin prejuicio de aquellas personas que no acepten la diversidad sexual como tal.

Por último, y en base a los relatos de Antonia y su proceso de transición de género dentro de la Universidad, encontramos que las prácticas de inclusión deben ser entendidas por todos y todas las agentes que conforman una comunidad educativa, realizando cambios que favorezcan el desarrollo de la identidad y la aceptación de la diversidad de manera proactiva y no reactiva frente a los sucesos y procesos de sus integrantes: La Universidad debe adaptarse a las personas y no las personas a la universidad. Esto refleja la necesidad de las universidades a realizar prácticas que favorezcan la inclusión y el reconocimiento de sus funcionarios y funcionarias en cuanto a su propia identidad.

2. Discusión

El primer punto en el que nos queremos enfocar hace referencia a la sensación de inclusión comentadas por nuestros y nuestras participantes. Durante nuestra investigación, nuestros y nuestras participantes indican tener una sensación de comodidad para expresarse libremente dentro de sus instituciones. Sin embargo, a pesar de que las instituciones proporcionan un espacio en el que sus miembros puedan expresarse libremente, donde se

fomenta la diversidad e inclusión, también podemos identificar que existen ciertos elementos que amenazan este tipo de oportunidades. Situándonos desde la teoría de la multiculturalidad, Nieto & Bode (2012) plantean las instituciones no necesitan simplemente ser inclusivas, sino que también requieren tener un carácter antidiscriminatorio. Para estas autoras, las instituciones con perspectivas multiculturales pueden terminar perpetuando acciones y actitudes discriminatorias. A partir de esto, resulta importante que en las instituciones no solo existan espacios de libre expresión, también se requiere de actitudes inclusivas y espacios en los que todas las personas que forman parte de la institución puedan sentir seguridad emocional, física y mental y donde puedan desarrollar sus identidades.

Para complementar esta idea, se observa que existe una cultura distinta para los distintos estamentos, tomando como referente a la interculturalidad de Escámez (2002). Este concepto se refiere a que la sociedad está compuesta por grupos que tienen su propia subcultura, siendo la interculturalidad caracterizada por la interacción entre estos grupos. En nuestro estudio pudimos dar cuenta de los espacios efectivos de interacción, pero que estos no constituyen un espacio real de inclusión, debido a que la relación de los miembros de la comunidad educativa no favorece la sensación de inclusión.

En relación a lo anterior, el siguiente punto trata sobre la existencia de programas y otras herramientas dentro de las instituciones que apuntan a proteger los derechos de personas que se identifiquen como disidentes sexuales, pero que sólo velan por la seguridad de los estudiantes. En relación a esto, cabe destacar la importancia de la inclusión y participación no solo de estudiantes, sino también de docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Desde la teoría de género de Butler (2009), los sistemas institucionalizados están hechos para satisfacer una necesidad y minimizar las precariedades que llevan a problemáticas en la población. En este punto, estas instituciones, no están cumpliendo con la finalidad planteada por esta autora, ya que no logran satisfacer la necesidad de inclusión y protección de los y las funcionarios y funcionarias académicas que no se adscriben a la heteronormatividad hegemónica.

Como hemos mencionado con anterioridad en nuestras conclusiones, resulta importante generar un cambio dentro de las instituciones en relación a la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de fomentar un ambiente seguro de convivencia, debido a que el enfoque actual de las instituciones, que se basa principalmente en las necesidades de los estudiantes, da paso a una cultura segregadora, que a su vez reproduce y perpetúa actitudes y prácticas discriminatorias y marginalizadoras hacia miembros de su comunidad.

VIII. Limitaciones

Dentro de las limitaciones de la presente investigación, es importante señalar la dificultad que tuvimos al momento de concretar el número de entrevistas que teníamos previsto. Esto sucedió debido al estallido social que vivimos en nuestro país en octubre de 2019. Este hecho nos dificultó el proceso de realización de las entrevistas debido al tiempo disponible que teníamos para acabar el año académico y la presente investigación. Por esta razón, como equipo de investigación, decidimos acortar el número de participantes para nuestra investigación, cambiando de esta manera la aproximación de nuestra investigación desde un tipo de estudio fenomenológico a una aproximación de casos múltiples.

IX. Sugerencias y Proyecciones

Algunas de las propuestas que se desglosarán a continuación, van dirigidas a instituciones de educación superior, ya que como se ha señalado anteriormente, entre los relatos de las y los participantes del estudio, es importante remontarse a las experiencias vividas dentro del entorno Universitario. A partir de los relatos de las y los docentes que participaron en este estudio, se hace necesario incluir un lenguaje de carácter inclusivo dentro de la Universidad, el cual se oriente a toda la comunidad, enfocado no solo a las y los docentes, alumnas, alumnos, funcionarias y funcionarios, sino que también a las clases realizadas a dichos estudiantes. Debido a que entendemos que el contexto de la Universidad es un espacio en donde convergen distintas realidades, creemos que es importante que exista una transformación en este espacio que propicie el cambio hacia una sociedad más inclusiva respecto de las diversas identidades.

Es importante desarrollar una normativa de visibilización hacia las y los docentes disidentes sexuales desde las políticas públicas y las propias de las Universidades, principalmente al resguardo de sus derechos. Ya que si bien, se ha entendido a lo largo de esta investigación que existen resguardos de la identidad a nivel interaccional, también entendemos que a nivel formal dentro de las Universidades estos resguardos quedan en un segundo plano, y en consecuencia no respetan la identidad de género. En vista de lo anterior, señalamos como sugerencia que es importante poner énfasis en la inclusión, ya sea dentro de los documentos formales referentes a la Universidad, como dentro de lo analógico y lo virtual, que entienda los rótulos que se indican afuera de las oficinas y las plataformas virtuales de la Universidades que comparten información de sus docentes. En esta misma lógica, también es necesario ampliar estos resguardos a las instituciones externas, las cuales ofrecen servicios a las Universidades como es el caso de los servicios de “Catering”.

Por otro lado, dentro de las sugerencias hacia las instituciones de educación superior en relación a la realización de protocolos junto con lineamientos de acción y protección dentro de las Universidades, sabemos que, si bien existe un protocolo de discriminación, acoso y hostigamiento sexual, es necesario que también éste reconozca la discriminación por identidad de género. De esta manera, damos a entender que este tipo de discriminación tiene el mismo impacto que otros casos de discriminación en las personas implicadas.

Siguiendo con la idea anterior, en cuanto al resguardo y la seguridad en caso de actos de acoso u hostigamiento por concepto de la identidad de género, se debe poner atención a los procesos posteriores, como lo es el acompañamiento que puede otorgar una institución a las víctimas de estos hechos. Esto tiene que ver con el resguardo de la persona afectada por parte de la institución, con la finalidad de proteger la integridad tanto física como psicológica de la comunidad educativa.

Junto con lo anteriormente señalado, damos cuenta que, según los relatos de los participantes durante el proceso de nuestra investigación, los programas que están enfocados a la inclusión dentro de las universidades irían enfocados principalmente hacia los alumnos, omitiendo al resto de la comunidad educativa. Debido a lo anterior, dentro de las sugerencias comprendemos que es necesario que estos programas estén focalizados a todos los miembros de la comunidad educativa para hacer un real proceso de inclusión dentro de los establecimientos de educación superior.

Para finalizar, los resultados de la presente investigación servirán como base para la generación de nuevos estudios en relación a la existencia de prácticas inclusivas en contextos universitarios, además de evaluar cuáles son los aspectos inclusivos que propicia cada Universidad en sus respectivos contextos educativos. Así también servirá para otras investigaciones enfocadas a acciones que ayuden a mejorar la convivencia armoniosa dentro de establecimientos que imparten educación superior, en el cual se interpele tanto la acción de todos los equipos docentes, como también de los directivos. Por otro lado, siguiendo la temática de la generación de nuevos estudios en relación a la proyección en Psicología Educacional, es importante hacer referencia a los procesos de relaciones interpersonales a los cuales están implicados las y los docentes disidentes sexuales en una extrema preocupación frente a la cautela que deben tener en cuanto a la relaciones académicas en el ejercicio profesional de sus funciones en prejuicio de su identidad de género.

X. Referencias Bibliográficas

- Aguado, B. (1996). La educación multicultural: Su teoría y su práctica. Madrid: UNED.
- Alves, J. (2000). Liderazgo y clima organizacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), pp. 123-133. Recuperado de:
<http://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v9n1-2/19885636v9n1-2p123.pdf>
- Banz, C. (2008). La disciplina y la convivencia como procesos formativos. Santiago: Valoras UC.
- Bardin, L. (1996). Análisis de contenido. Madrid, España: Ediciones Akal. *Journal of European Social Policy*, 16(3), 271-28.
- Blanco, R. (2016). Más allá de los protocolos contra las violencias de género: desafíos de la cultura universitaria. Bordes. *Revista de Política, derecho y Sociedad*, 1, 2-4.
- Bozu, Z. & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Butler, J. (2007). Sujetos de sexo/género/deseo. El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, España: Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. *Revista de Antropología Iberoamericana*, (4), pp. 322 - 323. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/623/62312914003/>
- Cárdenas, M. & Barrientos, J. (2008). Actitudes explícitas e implícitas hacia los hombres homosexuales en una muestra de estudiantes universitarios en Chile. *PSYKHE*, 17(2), pp. 17-25.

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214. Recuperado de:

[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54665/Teor%
c3%ada%20y%20pr%
c3%a1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54665/Teor%c3%ada%20y%20pr%c3%a1ctica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Comisión Internacional de Juristas [ICJ]. (2007). Principios de Yogyakarta: Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado de:

[https://www.refworld.org/cgi-
bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2](https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=48244e9f2)

Creswell, J. (1994) *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Escámez, J. (2002). Glosario para una sociedad intercultural. Valencia: Bancaja, 132-140. Recuperado de:

https://www.researchgate.net/profile/Juan_Escamez/publication/323144017_Educacion_intercultural/links/5a9519e70f7e9ba42971243a/Educacion-intercultural.pdf

Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía* (241), 425-445. Recuperado de:

<https://www.jstor.org/stable/23766194?seq=1>

Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalidad e interculturalidad: Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* (8), 11-20. Recuperado de:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf>

- Godoy, C. (2016). Derechos humanos de las personas intersex en Chile: En Centro de Derechos Humanos Universidad Diego Portales, & T. Vial Solar (Eds). *Informe anual de derechos humanos en Chile 2016* (pp. 321-356). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. España: Ediciones Morata.
- Hernández, C. & Quintero, M. (2009). La Teoría Queer: La de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica (Méx.)* 24(69).
- Lindao, K. (2018). Grupos universitarios de diversidad y disidencias sexuales y en los géneros (GU) en el campo universitario bogotano. *Monografía de Grado*. Facultad de Sociología, Universidad Santo Tomás. Bogotá, Colombia.
- López, J. O. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), pp. 57-72.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1486/1482
- Martínez, M. (1997) El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. México: Trillas.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1998
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2002). Política de convivencia escolar. Ministerio de Educación, República de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2017). El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de inclusión escolar. Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de:

https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/libro_Inclusio%CC%81n_final.pdf

Ministerio Secretaría General de Gobierno [MSGG] (2012). Establece medidas contra la discriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno, República de Chile. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>

Ministerio Secretaría General de Gobierno [MSGG] (2015). Crea el acuerdo de unión civil. Ministerio Secretaría General de Gobierno, República de Chile. Recuperado de:

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1075210>

Nieto, S. & Bode, P. (2012). Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education. Nueva York: Pearson Education.

Quintana, J. (1992). Características de la educación multicultural. Revista Española de Pedagogía. Vol. 50, No. 193, pp. 469-479. Universidad Internacional de la Rioja (UNIR): España. Recuperado de:

https://www.jstor.org/stable/23764582?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents

Rabbia, H., & Imhoff, D. (2012). Concepciones sobre heterosexualidad y actitudes hacia la disidencia sexual en estudiantes de psicología de Córdoba. Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 4(3), 22-29. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/3334/333427358004.pdf>

Reyes, M. (2016). Los universitarios frente a la homofobia. El caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (46), 1-15. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455003.pdf>

Riascos, S., Quintero, D. & Ávila, G. (2009). Las TIC en el aula: Percepciones de los profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12(3), 133-157.

Rivas, F. (2016). Las verdaderas regiones universitarias del país, según su número de matrículas. *Red de Prensa BiobioChile.cl*. Recuperado de:

<https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/educacion/2016/07/14/las-verdaderas-regiones-universitarias-del-pais-segun-su-numero-de-matriculas.shtml>

Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.