



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Pedagógicos
Seminario de Título: “Indagación sobre políticas de diversidad e inclusión en el aula”

Inclusión de estudiantes de la comunidad LGBTQI+:
Reflexiones sobre la generación espacios inclusivos en base a mis prácticas pedagógicas

Informe final de Seminario de Título para optar al título profesional de Profesora de Educación Media en Asignaturas Científico-Humanistas con mención en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Autora:
Carolina Paz Bahamonde Muñoz

Profesora guía:
María Beatriz Fernández Cofré

Santiago, Chile
2021

Índice

Resumen	p.2
Introducción	p.3
Mis supuestos y motivaciones en mi experiencia de práctica profesional	p.7
Marco conceptual: Inclusión educativa	p.11
Aproximación metodología: Self- study	p.18
Resultados de mi indagación	p.21
Novedad de la temática desde las orientaciones nacionales y desafíos para la práctica	p.21
Cambios de creencias y prácticas frente a la inclusión de las comunidades educativas	p.24
Cambiando el foco de la educación inclusiva: Un giro hacia las voces de les estudiantes	p.28
Conclusiones	p.32
Referencias bibliográficas	p.36

**Inclusión de estudiantes de la comunidad LGBTQI+:
Reflexiones sobre la generación espacios inclusivos en base a mis prácticas pedagógicas**

Resumen

El presente trabajo tiene por finalidad analizar mis experiencias de práctica pedagógica en un contexto de educación remota de emergencia, a través de una aproximación de la metodología del self-study. Reflexiono cómo se pueden potenciar más espacios y dinámicas inclusivas dentro de los contextos educativos, que tengan por finalidad la visibilización de los derechos y reconocimiento político y social de estudiantes de la comunidad LGBTQI+, desde la docencia en base a mis supuestos y experiencias de prácticas en relación con la problematización de los alcances que poseen las orientaciones nacionales y la literatura especializada en la temática. Se exponen los resultados que contribuyen hacia una construcción de saberes pedagógicos colaborativos e inclusivos.

Palabras claves: Inclusión, comunidad LGBTQI+, heteronormatividad, binarismo y justicia social.

Introducción

Esta investigación se centra en el análisis de mis experiencias de práctica pedagógica en un contexto de educación remota de emergencia, reflexionando cómo desde mis supuestos y acción docente, puedo generar más espacios y dinámicas inclusivas que tengan por finalidad la visibilización y reconocimiento de los derechos de estudiantes de la comunidad LGBTQI+¹ dentro de los establecimientos educativos. Mediante un proceso de reflexión de mis prácticas virtuales docentes, busqué ampliar las oportunidades y herramientas para mi quehacer docente desde una perspectiva inclusiva hacia la diversidad de identidad de género, orientación sexual y expresión de género de les estudiantes, en base a la vinculación constante de mi propia experiencia, las orientaciones nacionales y la literatura sobre la temática.

Para realizar este proceso reflexivo, me posiciono desde un enfoque de género, teniendo como horizonte los lineamientos de una pedagogía feminista, con perspectiva crítica y transformadora, apelando a espacios educativos con conocimientos situados y colectivos, que propicien la autonomía, la validación de los saberes, emociones y trayectorias de vida de las comunidades educativas. De esta manera, busco comprender las tensiones presentes en las estructuras de una sociedad, permeada en todos sus ámbitos por el neoliberalismo, que se expresan a través del machismo, heteronormatividad, competencia, entre otros.

Es por esto que posicionarme desde una pedagogía feminista es una decisión política, que, tal como plantea Troncoso (2019), permite “avanzar en la validación de otros modos de conocer (situados, relacionales, colectivos y políticos), vislumbrando formas diversas de generar investigación y conocimientos comprometidos con problematizar los modos de legitimación del orden social dominante, heteropatriarcal capitalista y colonial”. (2009, p.8)

La escuela, como institución, no escapa de estas dinámicas, debido a que también reproduce relaciones de poder y heteromatividad, este último concepto definido por la UNESCO como “Creencia de que la heterosexualidad es lo normal o la orientación sexual por defecto” (2017, p.11). Lo anterior resulta relevante evidenciar sus efectos en las relaciones sociales dentro de las comunidades educativas, para problematizar cómo la existencia de una

¹ Acrónimo comúnmente utilizado para denominar la diversidad de orientaciones e identidades de género. Se refiere a lesbiana, gay, bisexual, trans, travesti, queer e intersex.

cultura escolar única, que reproduce estos discursos, que segregan y discriminan las diversidades de los estudiantes, como en este caso, estudiantes de la comunidad LGBTQI+. En base a la “Política Nacional de Convivencia Escolar”, del Ministerio de educación, entenderemos “cultura escolar” como “Conjunto de declaraciones formales, valores, símbolos, ritos, tradiciones y, principalmente, modos o formas de relación que se dan en la comunidad” (2019, p.12)

En este sentido, iniciaremos problematizando los alcances que poseen los postulados de la Ley de inclusión escolar n° 20.845 (Ministerio de Educación, 2015) que entrega a las comunidades educativas, visiones sobre lo que entiende por diversidad, planteando: "El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales" y en cuanto a inclusión e integración, desde este análisis, que no se genera una diferenciación entre ambos conceptos, como si implicarán lo mismo teórica y prácticamente, en este sentido, la ley de inclusión, afirma sobre inclusión e integración, que:

El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (2015)

Este estudio aborda preocupaciones de relevancia pedagógica, centrándose en la importancia de conocer la realidad y cómo vincularse sin prejuicios con estudiantes LGBTQI+ de manera empática y respetuosa. Teniendo en cuenta la importancia de reflexionar como desde mi posición de futura docente puedo proyectar un ejercicio docente libre de discriminación y violencia a estudiantes en base a su orientación sexual, identidad y expresión de género. Teniendo como marco un sistema educativo, es necesario promover espacios sin violencia y de igualdad de género, por sus graves efectos en la vida de los estudiantes tanto personal como académica, tal como afirma la UNESCO “La violencia homofóbica y transfóbica tiene un impacto adverso en el aprendizaje de todos los estudiantes y sobre la salud y el bienestar de aquellos que son sujetos de esa violencia” (2017, p.38).

Si bien, en los últimos años la temática LGBTQI+ se ha potenciado y masificado, mediante la literatura y la creación de políticas públicas que han permitido la visibilización y reconocimiento de los derechos de estudiantes de la comunidad LGBTQI+, aún queda camino

por recorrer, hacia hablar de una interiorización de lo que implica la inclusión en todos los ámbitos de la sociedad, particularmente dentro de la educación. Esto debido a que aún persisten lógicas normalizadas, asociadas a la discriminación, como el *bullying* dentro de la cultura escolar, que generan espacios de riesgo para la comunidad educativa y sobre todo para las disidencias sexuales.

Así, podemos posicionar a la discriminación, desigualdades y exclusión social como las principales barreras para la educación inclusiva, como una forma de revelar el trabajo que se ha realizado en los últimos años por la lucha para visibilizar los derechos sociales de comunidades que han sido históricamente discriminadas y a su vez, como una forma de potenciar su reconocimiento político y social, como es el caso de las personas de la comunidad LGBTQI+, no solo dentro de los espacios educativos, sino que dentro de todos los ámbitos de la sociedad. tal como afirman, Sánchez y Robles, sobre estos obstáculos que persisten para la educación inclusiva,

Las barreras más importantes son: las derivadas de ideologías discriminatorias, barreras en la permanencia y progresión entre las diferentes modalidades y etapas educativas, barreras que afectan a los recursos para la educación inclusiva, barreras de información y formación del profesorado y agentes educativos, barreras de acceso a la escolarización integrada según titularidad pública/privada del colegio y barreras derivadas de modelos tradicionales de educación. (2013, p. 13)

La temática cobra sentido de urgencia, al analizar el “Informe bi anual del programa la hora segura 2019-2021” de la fundación Todo Mejora², quienes afirman que 6 de cada 10 usuaries son personas LGBTQI+ o se encuentran en proceso de definición de su identidad de género o su orientación sexual. Donde se pueden visualizar preocupantes resultados como que un “82% reporta presentar sintomatología psicológica y 53%, comportamiento suicida” (2021, p. 45) y “Quienes más reportan vivir victimizaciones en la escuela son quienes están explorando o descubriendo su identidad de género (46%) y/o su orientación sexual (48%). Ambos grupos también reportan niveles casi equivalentes de violencia en casa y en la escuela (46% y 50% en el primer caso, 47% y 48% en el segundo)” (2021).

² Fundación que busca promover el bienestar y una red de apoyo a niñas, niños, adolescentes y jóvenes que viven experiencias de violencia basada en su orientación sexual, identidad o expresión de género.

Frente a estos datos, donde la escuela se posiciona como el segundo espacio donde más sufren maltratos o abusos, surge la necesidad de reflexionar y cuestionar la heteronormatividad presente como paradigma dentro de las escuelas. Lo que desde mis supuestos -sobre las escuelas como espacios seguros y libres discriminación- profundizan la reproducción de espacios de negación y violentan las diversidades de los estudiantes, limitando sus expresiones de género, debido a que se normaliza que “Las interacciones están mediatizadas por el régimen de género y sus implicaciones materiales, el que funciona en base al binarismo” (Rojas et al., 2019,p.5)

Es relevante analizar cómo mediante la heteronormatividad, se intenta homogeneizar a estudiantes, lo que termina por reproducir lógicas discriminatorias y puede influir en su autoestima personal y académica, lo cual va generando efectos en ellos, al hacerlos sentir diferentes y fuera de la norma socialmente establecida, donde no se les potencia sus habilidades, gustos e intereses personales ni historias de vida. Tal como afirma el documento “Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno”: “Este tipo de discriminación puede significar la repitencia y deserción, interrumpiendo la trayectoria educativa e impactando en el desarrollo integral y en el bienestar de niños, niñas y estudiantes. (MINEDUC, 2017, p.29)

Por lo tanto, es sumamente importante que exista una mayor comprensión de lo necesaria que es la educación inclusiva en todas las estructuras del sistema actual, y posicionarse en contra de la discriminación por identidad y orientación de género. Tal como reflexionan Salas y Salas (2016) este tipo de violencia es compleja y difícil de combatir, y tiene efectos como el aislamiento social, aumenta la deserción escolar, influye en el rendimiento académico, recrudece el círculo de violencia, aumentando el padecimiento de trastornos mentales, incide en una baja autoestima y fortalece actitudes de discriminación hacia la comunidad LGBTQI+.

Para profundizar las discusiones en torno a este tema, durante el desarrollo de este trabajo reflexiono sobre los siguientes conceptos: Educación inclusiva, estudiantes LGBTQI+, heteronormatividad, acción docente y cambios de supuestos. En este sentido, las preguntas de indagación, se configuraron en base a la aproximación metodológica del *self-study*, por tanto, reflexionaré en torno a ¿Cuáles son mis supuestos respecto a cómo incluir a estudiantes LGBTQI+ en la sala de clase y su relación con las políticas/orientaciones nacionales? Una segunda pregunta, que abordé fue mi agencia frente a las transformaciones educativas, siendo:

¿Qué estrategias puedo utilizar para generar espacios de inclusión con estudiantes de la comunidad LGBTQI+ en un contexto de enseñanza remota de emergencia?

Mis supuestos y motivaciones en mi experiencia de práctica profesional

Esta reflexión la sitúo desde una indagación sobre mis propios supuestos y lo que he percibido desde mi experiencia escolar y formación docente, donde muchas veces las voces de las diferencias han sido omitidas o silenciadas frente a discursos hegemónicos de heteronormatividad y machismos. Estos discursos reproducen dinámicas discriminatorias en las instituciones educativas, por lo que visibilizar y reconocer los derechos de estudiantes LGBTQI+, supone un desafío humanizante y transformador desde una pedagogía feminista. Como plantean Martínez y Ramírez (2017), en sus reflexiones en torno al valor de implica la formación feminista docente, es una herramienta necesaria para la transformación y crítica social para dejar atrás el patriarcado en los saberes y prácticas educativas. Por lo tanto, las autoras afirman: “Hablar de una pedagogía feminista es hablar de interseccionalidad, de multidimensionalidad, de la inclusión de las diferencias y de transformación social. Es diálogo, comprensión, colectividad, educación popular, empoderamiento y ruptura de los círculos de opresión.” (2017, p.85)

A partir de mi experiencia de práctica remota, de enseñanza a distancia producto de la actual crisis sanitaria, he evidenciado que este formato dificulta la implementación de estrategias de inclusión en el aula, debido a que los estudiantes se tienden a homogeneizar producto de las pantallas negras y silenciadas. Por lo tanto, desde mi rol como practicante que ingresa al aula virtual, las diversidades LGTBQI+ de los estudiantes se ven generalmente invisibilizadas. Esto dificulta conocer y vincularse en mayor profundidad con las subjetividades existentes dentro de un curso. Este es un aspecto que considero prioritario y crítico en mi proceso de formación docente, por lo que conocer nuevas estrategias que me permitan ampliar mi propio marco de acción de docente, en este caso, en práctica, ha sido una necesidad protagónica y constante.

Durante este contexto de crisis sanitaria, la educación y la escuela en específico, se ha presentado como un factor de presión y angustia para los estudiantes, en base a lo que pude vivenciar en mis prácticas. Existía un número importante de estudiantes que requerían flexibilidad, debido a diversos grados de dificultades en su entorno y problemas de salud

mental, que dificultan sus procesos de aprendizaje. Muchos sentían la presión y la obligación de aislarse de su contexto personal y nacional, para seguir “rindiendo” con normalidad, lo que ha dejado relegada, aún más, la importancia del autocuidado y protección de la salud mental de las comunidades en sí. Esto ha supuesto mayores impactos negativos en los estudiantes, sobre sus sentimientos y emociones frente a la pandemia, sobre todo para estudiantes que están atravesando procesos personales difíciles de descubrimiento de su identidad de género, orientación sexual o expresión de género deseada, en los que pueden sentir que sus emocionalidades no tienen cabida ni contención dentro de la escuela.

Considero relevante, enfatizar en la idea de la escuela, desde mi experiencia personal, en el contexto actual de crisis sanitaria, no se ha comportado como un centro de resguardo emocional, ni como un espacio propio del estudiante donde sientan la libertad para su construcción como sujeto en comunidad, compartiendo sus experiencias y percepciones del mundo actual. Esto se alinea, con lo propuesto por Humberto Maturana (2001), sobre el vínculo entre lo racional y lo emocional, cuestionando que socialmente se perciban como componentes separados, cuando en la existencia humana se entrecruzan cotidianamente, de igual manera, como se viven en los espacios educativos. Esta temática se profundizará en los resultados de la indagación.

Por esto la motivación en mi propuesta pedagógica de este año estuvo ligada al desafío de involucrar e integrar los intereses, historias de vida y emocionalidades de los estudiantes, en especial de estudiantes LGTBQI+. Esto tuvo como base mi experiencia previa tanto como en mi primera práctica pedagógica como en mis vivencias como estudiante, donde la deserción y desinterés escolar estuvo presente como un problema estructural y no individual. En el caso de la educación remota de emergencia producto de la pandemia COVID-19, por ejemplo, estos temas no dependían netamente del estudiante, sino más bien de condiciones materiales que no les permitieron incorporarse con regularidad a las dinámicas virtuales, teniendo como consecuencia la exclusión o incluso expulsión del sistema educativo de estudiantes.

Estas situaciones se tensionaron a partir del peso de la emergencia sanitaria, pero no se puede desconocer que la desigualdad e inequidad en el acceso a la educación existía con anterioridad, tal como lo evidenciamos con el trabajo de autores que estudian los efectos negativos de discriminación y bullying asociados hacia estudiantes LGTBQI+, Cornejo (2017) reflexiona en torno a la escuela como guardiana de la heteronormatividad, donde “el orden heteronormativo impone pautas de conducta y roles sociales extremadamente rígidos,

especialmente en sociedades más conservadoras. Cualquier trasgresión es severamente sancionada a través de la exposición y ridiculización pública” (2017, p.884). Esto da cuenta de la urgencia que tiene posicionar la inclusión de estudiantes LGBTQI+ como una medida reparatoria por la discriminación sistemática del sistema educativo que reproduce discursos y prácticas de exclusión y discriminación.

Esto supone un desafío para los docentes, el hacernos cargo de una escuela aislada, que en general mantiene los espacios de exposición de los saberes disciplinares, donde en oportunidades, se reducen las instancias de interacción fuera de lo curricular, donde los estudiantes puedan compartir y expresar con mayor libertad sus intereses y experiencias. Por tanto, considero relevante, propiciar dichos espacios para potenciar los acompañamientos integrales hacia los estudiantes.

Uno de los efectos causado por la virtualidad es la profundización de lo que Duarte (2012) cataloga como la universalización de la juventud, y por tanto, la negación de las diversidades de estudiantes y en caso de la preocupación de este estudio, de estudiantes de la comunidad LGBTQI+, afirmando que *“son todos iguales”*, *existe solo una juventud, singular y total al mismo tiempo*” (2012, p.114). Esta visión implica asumir a los estudiantes desde una visión estática y única, lo que supone propiciar la homogeneización, omisión de los roles de género dentro del aula y la configuración de sus identidades. Por tanto, reproducir este intento por universalización, es continuar reproduciendo una mirada adultocéntrica que refuerza la dominación e invisibiliza la agencia de los jóvenes como sujetos activos en la sociedad. (Duarte, 2012)

Contraria a una visión adultocéntrica de la juventud, mediante mis prácticas pedagógicas, busqué transitar hacia una comprensión de los estudiantes, en que se sientan protagonistas de sus procesos de aprendizaje, potenciando la autonomía y generando espacios de validación de sus habilidades y diversidades. Maturana plantea, sobre el vínculo de la educación y la juventud, que es donde *“se prueba la validez de ese mundo de convivencia en la aceptación y respeto por el otro desde la aceptación y respeto por sí mismo en el comienzo de una vida adulta social e individualmente responsable”* (2001, p.18), visión que va en concordancia con el reconocimiento social, respeto e inclusión del estudiantado sin exclusiones, como las diversidades sexuales, donde aparezcan nuevos códigos culturales en las escuelas que propicien este mayor reconocimiento social. (Rojas et al., 2019)

Sumado a esto, también existen motivaciones personales por indagar sobre la temática, que se remontan a mis inicios como estudiante de licenciatura en historia en la Universidad de Santiago de Chile, donde pude ser testigo de cómo mis compañeros pertenecientes a la comunidad LGBTQI+ daban luchas cotidianas para visibilizar sus derechos y obtener un reconocimiento político dentro de la comunidad universitaria. Esto me permitió ir configurando mi posicionamiento político frente a la inclusión, lo que se vio profundizado con mi participación durante las movilizaciones feministas, a partir del 2016.

Una vez que inicié mi formación docente pude ir consolidando mi postura desde la docencia con enfoque de género, teniendo presente la necesidad de generar diversos espacios de inclusión dentro del aula. Ello fue relevante en lo personal al momento de iniciar mi proceso de práctica pedagógica durante el segundo semestre del 2020, con un segundo medio de un Liceo comercial mixto de la comuna de Ñuñoa, donde pude vivenciar un grupo curso con múltiples diversidades. Pude confirmar mi interés por la inclusión y el protagonismo de los estudiantes durante mi práctica pedagógica en el primer semestre del 2021, en que trabajé con cuartos medios en un colegio mixto subvencionado, ubicado en la comuna de La Florida, donde esta preocupación por generar espacios educativos inclusivos persistió, tanto por mis motivaciones personales como por la composición diversa del estudiantado, desde sus nacionalidades, orientación e identidades de género, salud física, mental, entre otras.

Ambos procesos de práctica, me permitieron conocer y vincularme con historias de vida de estudiantes pertenecientes a las diversidades sexuales, donde existieron situaciones de discriminación y ausencia de inclusión. Durante el semestre pasado, había un estudiante transgénero, con el cual me vinculé de manera superficial, sin poder conocer si desde su contexto emanaba alguna situación que requiriera más apoyo para él³ o para su entorno, lo que me hacía reflexionar sobre qué diversidades estaban presentes en dicho curso, ¿habían estudiantes de otras nacionalidades o con necesidad de mayor acompañamiento? ¿Cómo estas diversidades dialogan entre sí?, ¿Cómo son las dinámicas sociales entre pares? , ¿Cómo son las dinámicas de abordaje desde el establecimiento con los estudiantes? y ¿Cuáles son las voluntades políticas del establecimiento frente a la diversidad sexual y de género?

³ Me refiero con el pronombre masculino “el”, por ser la forma en como planteaba sentirse a gusto según su identidad de género.

En este sentido, desde esa experiencia comencé a problematizar las formas en como la docencia se puede vincular de mejor manera con los contextos educativos y experiencias de vida de estudiantes de la comunidad LGBTQI+. Intenté traducir esta preocupación en acciones, las que implementé durante mi práctica de 2021, apuntando a crear espacios de diálogo más abiertos, donde ellos se sientan convocados a participar y se reconozcan como protagonistas de los procesos de aprendizajes. Esto implica un desafío para los docentes, de estar en un constante aprendizaje de nuevas herramientas y estrategias pedagógicas para potenciar estos vínculos.

Marco conceptual: Inclusión educativa

El concepto central de esta indagación es la inclusión, por tanto, es relevante conocer cómo es entendido este concepto desde las políticas nacionales e internacionales, las comunidades educativas y la literatura. En esta línea, reflexiono sobre el transitar conceptual que ha existido desde la integración a la inclusión educativa, abordando los matices y diferencias que estos poseen en la teoría y en la práctica dentro de los espacios educativos. Desde esa misma reflexión en torno a la educación inclusiva, también enfatizo en conceptos transversales para posicionarnos frente a la inclusión de estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTQI+ desde la docencia, como la heteronormatividad, las diversidades, el binarismo y la justicia social.

Diversos autores plantean el tránsito que existe en la educación, en los últimos años, desde el concepto de integración hacia el de inclusión, como una comprensión más compleja y profunda de entender la diversidad dentro de los espacios educativos. Sánchez y Robles (2013) afirman que la integración social es un proceso activo para construcción colectiva del conocimiento, ya que desde la comprensión grupal es donde “se afianza la integración, se materializa la propia experiencia, se reconstruye los aprendizajes, se construye mejor el concepto de identidad propia y se enriquece la cultura en base a la interacción con otros y con otras realidades” (2013, p.25). En base a lo propuesto por los autores, dan cuenta que la integración social, es necesaria, pero insuficiente hacia el camino de la inclusión educativa. Como veremos más adelante, la integración genera un proceso de diferenciación de la diversidad por sobre una comprensión e inclusión.

En esta misma los autores, analizan cómo en los últimos años la discusión teórica en diversas disciplinas, como la pedagogía, giró en torno a la inclusión, entendiendo este concepto

como la oposición a toda segregación y exclusión, porque posee más herramientas para educar desde y para la diversidad, asumiendo un mayor compromiso con la diversidad cultural presente en las escuelas, mediante transformaciones en todos los niveles. Por tanto, la inclusión, busca “eliminar procesos de exclusión en la educación que son una consecuencia de las actitudes y respuestas inadecuadas a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y orientación sexual” (2012, p.28). Esta diversidad cultural motivará cambios a nivel organizativo, curricular y social dentro de las escuelas.

Como señalé en la problematización, desde las orientaciones nacionales, uno de los primeros acercamientos teóricos con respecto a la inclusión los encontramos en la Ley de inclusión aprobada el año 2015, marcando un precedente normativo para la comprensión de este concepto en los espacios educativos. La ley, más que plantear una definición, busca establecer una norma que vaya en contra la discriminación de cualquier tipo, teniendo un apartado específico para “integración e inclusión”, sin problematizar el tránsito entre ambos conceptos ni definirlos, por tanto, se puede concluir que, desde la ley, se plantean como sinónimos.

Sin embargo, a partir del 2015 con promulgación de la Ley de inclusión en adelante, desde el MINEDUC fue puntualizando en las definiciones y las formas de comprender tanto la integración como la inclusión, y el tránsito que existe entre ambos discursos en las escuelas, lo que se ve reflejado en el documento “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas” (MINEDUC, 2016). Donde se plantea ambos conceptos buscan la equidad y justicia social, pero que existen diferencias relevantes en cuanto a su comprensión y abordaje en las relaciones entre el sujeto y la escuela.

Lo que permite distinguir que “según el modelo de integración, el foco de atención es la o el estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar y a un referente de estudiante ideal o “normal”” (2016, p. 12). El documento de política señala claves para comprender la implementación de este enfoque, en que los estudiantes deben vivir procesos de asimilación y adaptación en sus contextos educativos, referente a lo que se entiende como “normal” socialmente. Por tanto, deja entrever que existe una caracterización y categorización de las diversidades desde sus carencias o faltas. A su vez, genera que exista una concepción parcial de valorar las diversidades, porque busca integrar estudiantes, pero señalando su diferencia, teniendo en cuenta como referente esta construcción social de lo normal, lo que

evidencia que no podemos hablar de una inclusión desde el valor y potencialidad de las diversidades.

Al plantear la educación desde la óptica inclusiva, el texto establece que las diversidades son comprendidas de manera transversal e integral. Por lo tanto, en el sistema educativo debe existir una flexibilidad y contextualización para que los espacios educativos sean pertinentes para todas las diversidades, lo que se podría entender como la democratización de las dinámicas escolares. En estas orientaciones, se plantea que “el enfoque inclusivo propone la transformación de las culturas, políticas y prácticas de las instituciones escolares para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos” (2016, p.13)

Siguiendo esta línea, la implementación de la educación inclusiva, implica una comprensión profunda de las diversidades, siendo centrales las transformaciones educativas para lograr una mayor pertinencia y contextualización a las trayectorias de vida de los estudiantes en las escuelas. A modo de síntesis, plantean una definición de inclusión educativa, que se replica en varios documentos oficiales del MINEDUC, señalando:

Al hablar de inclusión en educación nos referiremos a la construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad. (2016, p.15)

Estos planteamientos por parte del MINEDUC, van en línea con lo que propone la UNESCO (2001) sobre la importancia de comprender las diversidades desde un prisma más amplio y sobre cómo abordar la educación inclusiva. La UNESCO menciona que la educación inclusiva debe atender no sólo a los estudiantes con discapacidades dentro de las escuelas, sino que debe responder a la diversidad entre todo el estudiantado. Los trabajos de esta organización representan un marco normativo internacional que busca orientar las políticas educativas en los diversos países. Tiene la finalidad fomentar los sistemas educativos inclusivos que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de los estudiantes, tomando en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.

En esta línea, al indagar sobre educación inclusiva, encontramos dos autores, Carlos Iván García Suárez (2007) y Claudia Inostroza (2021), que plantean similitudes en sus definiciones sobre educación inclusiva vinculándola con un enfoque de justicia social. García se sitúa desde la experiencia colombiana frente a la inclusión de las diversidades sexuales dentro de la escuela, planteando la transformación de los espacios educativos hacia uno con enfoque de justicia social y de Derechos Humanos, como una forma de abordar las necesidades de todos sus estudiantes, en que el abordaje inclusivo de las diversidades sexuales se presenta como uno de los desafíos más recientes. Cabe señalar que la UNESCO (2001) también refuerza el compromiso de la educación inclusiva como una forma de respetar y defender los Derechos Humanos del estudiantado. En este sentido, García plantea:

La inclusión se presenta entonces como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles de la cultura local de la escuela, e implica la consideración de la totalidad de estudiantes y de integrantes de las comunidades educativas. La inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad sexual, sin excepción alguna, desde una perspectiva de reconocimiento y protección de los Derechos Humanos, así como de restitución en caso de vulneración de los mismos. (2007, p.49)

En esta misma línea, Claudia Inostroza (2021) reflexiona sobre la relevancia progresiva que ha ido adoptando la educación inclusiva en los últimos años a nivel mundial. Sin embargo, ella lo define desde el prisma de la perspectiva de justicia social, señalando que debe generar transformaciones sociales y vincularse con el abordaje de los complejos procesos de implementación curricular en curso. Esto comprendiendo que existen múltiples desigualdades sociales, que permiten la reproducción de la exclusión y discriminación dentro del sistema educativo chileno. Por tanto, la inclusión entendida desde un modelo social sería la vía para revertir apuntar hacia una educación con igualdad de oportunidades sin distinciones para el aprendizaje y la participación. En base a sus reflexiones, la autora define educación inclusiva como:

La educación inclusiva se basa en un modelo social que plantea que las barreras para el aprendizaje y la participación emergen de la interacción de los sujetos con sus contextos. Forman parte de dichos contextos las personas, políticas, instituciones y culturas, así como las condiciones sociales y económicas que afectan las vidas de los individuos (2021, p.202)

Es así como la autora profundiza sobre el avance que ha tenido la comprensión de la educación inclusiva, como un proceso de transición desde una educación segregada hacia una para la diversidad, donde se busque promover la participación de sus estudiantes, que vaya en línea con la validación de las diversidades presentes y que estas sean potenciadas y no negadas ni excluidas. Esto se vincula con las orientaciones planteadas por el MINEDUC, sobre el valor que posee la participación y valoración de las diversidades.

Inostroza (2021) plantea la justicia social como eje central de la inclusión, afirmando que es necesaria la redistribución, reconocimiento y representación. Plantea que la redistribución de recursos materiales y culturales debe asegurar de manera justa las oportunidades educativas. Por otro lado, el reconocimiento lo vincula con el respeto cultural a grupos sociales tradicionalmente excluidos que requieren procesos de aprendizaje que reconozcan y valoren su cultura, sus historias particulares y sus estilos de vida. Por último, la representación está ligada con “asegurar que todas/os puedan tener una activa participación en la escuela” (2021, p. 204)

En esta misma línea, desde un enfoque de justicia social, Echeita Sarrionandia y Duk Homad (2008) posicionan el significado de la educación inclusiva como un derecho social que permita eliminar toda forma de discriminación del sistema para que existan de equidad de participación y de aprendizaje, planteando que “hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan, en primer lugar, acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una de calidad con igualdad de oportunidades”. (p. 1)

A la visión de Inostroza (2021) se suma la visión de Marta Infante (2010) sobre relevar la masificación que ha existido en las últimas décadas, la difusión y comprensión de la inclusión como uno de los principales desafíos para la educación. La autora presenta una postura crítica con respecto a las orientaciones del MINEDUC sobre el tránsito y modificaciones del concepto de inclusión. La autora reconoce que existe una mayor comprensión de lo que implica la inclusión dentro de las escuelas, pues no se limita sólo a los aspectos curriculares, sino que también apunta sus esfuerzos frenar la ausencia de inclusión, expresadas mediante la discriminación y la exclusión de diferentes diversidades presentes en las comunidades educativas. En este sentido se ha ampliado la mirada, desde una comprensión de diversidad

limitada a estudiantes con discapacidades físicas a una que incluye el género, nacionalidad, lengua, orientación sexual, entre otras, al igual que los autores señalados previamente.

Infante (2010) reflexiona sobre cómo se ha transformado el significado y comprensión de la inclusión dentro de las escuelas, resignificando las diversidades que dialogan y conviven en los espacios educativos, incluyendo y reconociendo a las disidencias sexuales, por tanto, se complejizan las posibilidades de subjetividades de los estudiantes. Así, se amplían sus posibilidades de habitar infinitas formas de ser sujeto y resistir a dispositivos normalizadores que lo limitan y excluyen.

Estas nuevas posibilidades van en directa relación con lo planteado por Salas y Salas (2016), al señalar que las políticas y orientaciones nacionales han permitido resignificar las diversidades de los estudiantes y de las comunidades educativas en su conjunto, por lo tanto las transformaciones de escuelas como espacios de inclusión ya no solo se deben enfocar en las discapacidades físicas y/o cognitivas, sino que deben ampliarse hacia todos los grupos sociales que sean excluidos o discriminados. Este es el caso de estudiantes pertenecientes a la comunidad LGBTQI+. Es por esto que, afirman, “el espacio de inclusividad debe estar garantizado para anticipar y prevenir cualquier tipo de discriminación por orientación sexual o identidad de género en el entorno educativo” (Salas y Salas, 2016, p.77)

Como planteé anteriormente, tanto Infante (2010) como Salas y Salas (2016) relevan la importancia de los avances en cuanto a inclusión desde las políticas y orientaciones nacionales e internacionales. Sin embargo, son críticas al señalar que aún falta para lograr una real inclusión en los contextos educativos, en que la inclusión esté interiorizada dentro de las estructuras de las comunidades educativas y no sea concebido como una respuesta a normativas vigentes y orientaciones del Ministerio de Educación. Esto es relevante de comprender y de tensionar, entendiendo que los cambios culturales suelen ser procesos de transformaciones más lentos. Esto se complejiza en el caso de los estudiantes LGTBQI+ debido a que la violencia y la discriminación por diversidad en la orientación sexual o identidad de género continúa estando presente en las relaciones y vínculos dentro de las escuelas y, de igual forma, dentro de las sociedades.

Dentro de la educación inclusiva, Gilbert y Flem (2011) plantean la importancia del enfoque de género, puesto que implica una vinculación y diálogo constante con la educación no sexista como una herramienta clave para superar las construcciones sociales y culturales

binarias que reproducen exclusión de las disidencias sexuales. Éstas continúan reproduciendo discursos que discriminan y reducen la agencia de las diversas orientaciones e identidades de les estudiantes a lo largo de sus vidas, tanto dentro como fuera de las comunidades educativas.

En este sentido, los autores reflexionan como los supuestos de género siguen permitiendo las lógicas sociales actualmente dominantes, centrándose en el concepto “bigenerismo”, entendido como una división de género binaria entre lo masculino y femenino, que se evidencia en la reproducción cultural constante de la sobrevaloración de lo binario, que invisibiliza a las diversidades:

El bigenerismo, al codificar la distinción entre macho y hembra, hombre y mujer, masculino y femenino, crea cultura virulentamente sexista, heterosexista y transfóbica sólo por la valoración de los sexos. Tal valoración crea una situación en donde la identificación errónea de la categoría sexual basada en la manifestación del género no deja espacio para la tolerancia. (2011, p.117)

Estos supuestos potencian y sustentan la heteronormatividad y el sexismo en la sociedad en su conjunto, por tanto, dentro de los espacios educativos. Estas reflexiones me permiten posicionarme desde la inclusión de las disidencias sexuales en los espacios educativos, donde uno de los desafíos principales y compromisos constantes, están relacionados con la superación de esta barrera que supone la heteronormatividad o en según la conceptualización de los autores, el bigenerismo, para así efectivamente situar a la escuela como un espacio seguro y libre de discriminación para todes. Esto permitiría “la superación de los estereotipos y jerarquías de género y apuntar hacia una sociedad equitativa, con una convivencia basada en el respeto y la igualdad real, no formal, para alcanzar un desarrollo pleno de las potencialidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa” (2011, p. 126)

Dentro de estos conceptos centrales de mi indagación, es relevante tensionar las implicancias culturales y sociales que conlleva la heteronormatividad dentro de las dinámicas de socialización y en específico, las relaciones y vínculos dentro de los espacios educativos. La heteronormatividad genera imaginarios sociales contruidos desde la categorización e incomprensión de la otredad, por tanto, estos imaginarios van marcando pautas sociales, estereotipos y mitos que configuran un modelo social de lo que se entiende y aprueba como la “norma”, produciendo constantes negaciones, discriminaciones y exclusiones hacia las diversidades sexuales. Tal como afirma Cornejo (2017) sobre los efectos de estos discursos en

las escuelas, “Desde el punto de vista pedagógico el currículo escolar se focaliza en el discurso heterosexual, privilegiando la hegemonía masculina y silenciando a las minorías a través de mecanismos de exclusión y deslegitimación.” (p. 885)

UNESCO (2017) dentro de sus orientaciones define heteronormatividad como la creencia de que la heterosexualidad es lo normal. Lo que va en línea, con el documento “Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno” (Ministerio de Educación,2017) que definen “Heteronormatividad” como el:

Conjunto de relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y reglamenta en nuestra cultura. Las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano. La heteronormatividad es el régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad “normal”, natural y aceptada, y también su correlato: la persecución y marginación de las personas no heterosexuales. (2017, p.43)

Estas reflexiones, realizadas sobre estos conceptos centrales, están directamente vinculadas con la aproximación metodológica de self- study, debido a que generaré un proceso reflexivo sobre mis experiencias de práctica docente, en que dialogan constantemente mis supuestos con la literatura, y las orientaciones nacionales e internacionales, con la finalidad de abordar y proponer dinámicas y herramientas para propiciar espacios inclusivos dentro de las escuelas para estudiantes de las disidencias sexuales.

Aproximación metodológica: self-study

Como aproximación metodológica utilicé el *self-study* o autoestudio, que es definido por Hirma y Fuentealba (2019) como:

Una disciplina de investigación, que estudia, de modo sistemático, cómo los formadores de profesores analizan sus propias prácticas, con la intención última de tener una conciencia rigurosa de lo que hacen, para poder así mejorar en su profesión además de producir conocimiento propio de la disciplina de la enseñanza (p.9)

Esta aproximación metodológica me permite generar un profundo proceso reflexivo, en que tensionó constantemente mis propias creencias y prácticas pedagógicas como profesora en formación relacionadas con mis preguntas de investigación. Este proceso es atingente producto de la necesidad de reflexionar sobre mi propia formación docente en las prácticas pedagógicas, permitiendo analizar mis propios supuestos frente a la temática central; la generación de espacios educativos inclusivos para estudiantes de la comunidad LGBTQI+, así como los desafíos que este objetivo implica.

Debido al actual contexto de educación remota de emergencia, como he planteado, se ha dificultado la posibilidad de vincularnos con los estudiantes. También la diversidad existente dentro de un aula que se invisibiliza drásticamente al ser un vínculo mediado por las tecnologías y plataformas remotas, por lo que posicionarme desde el autoestudio me permite conocer nuevas herramientas y dinámicas para mi formación docente de manera propositiva y colectiva. Por tanto, fue necesario indagar cómo se vieron modificadas mis posibilidades de vinculación y generación de relaciones dentro de la comunidad educativa con estas dinámicas actuales. Para ello, la indagación y recolección de información la realicé tomando en consideración fuentes propias del autoestudio, como mis experiencias de práctica docente.

En primer lugar, fue clave la recopilación de actividades en clases, materiales docente y guías como soportes de mis implementaciones y mis dos procesos de práctica. En segundo lugar, la utilización de mis cuadernos reflexivos (seis), que me permitieron ir escribiendo y reflexionando sobre incidentes críticos que fueron desarrollándose. En tercer lugar, la implementación de la metodología de “amiga crítica”, donde semanalmente nos comunicamos mediante audios, mensajes y reuniones virtuales, para compartir nuestras experiencias, lo que me permitió complementar mis perspectivas y reflexiones en cada etapa del proceso, utilizando esta herramienta para fomentar la pedagogía desde un enfoque colaborativo. En cuarto lugar, una revisión y vinculación con los documentos de políticas públicas nacionales e internacionales, que he señalado a lo largo del escrito.

En esta línea, realicé una revisión de las orientaciones y políticas públicas existentes actualmente, vinculadas con mi problemática, para ir evidenciando los posibles avances y los desafíos que aún quedan pendientes en materia de inclusión y reconocimiento de la comunidad LGBTQI+ en los espacios educativos. En este sentido, las siguientes leyes serán centrales en mi proceso de indagación: Ley de inclusión N°20.845, Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar,

Ley N° 20.370: Ley General de Educación. En base a la legislación y mis supuestos y experiencias, problematice el alcance de estas políticas dentro del aula y la agencia que poseen los docentes, enfocado en una pedagogía con perspectiva de género.

Junto con el análisis de estas leyes, realice una revisión de los siguientes documentos: 1) Manual de convivencia escolar, 2) Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas, 3) Orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno y 4) Circular superintendencia de educación: Derechos de niñas, niños y adolescentes trans en el ámbito de la educación. Los cuales han sido elaborados desde las instituciones del Ministerio de Educación, donde tuve énfasis en los avances y las medidas que apuntan en el reconocimiento y visibilización de las y los estudiantes LGBTQI+ dentro de espacios educativos.

De esta manera, realice una lectura crítica sobre los objetivos que proponen estas políticas públicas a nivel nacional, entendiendo que proporcionan un marco de acción dentro del sistema educativo.

Por último, elaboré dimensiones y códigos en base a mi marco teórico, los que fueron mis lentes para el análisis de todas las fuentes de información, permitiendo optimizar el proceso de organización de los resultados, de manera conjunta y vinculada con aspectos teóricos. Estos se detallan a continuación en la tabla n°1 “Dimensiones y códigos de análisis de información”⁴

Tabla 1

Dimensiones y Códigos

Dimensión	Códigos
Educación inclusiva	-Superación de la Heteronormatividad -Superación del binarismo. -Visibilización diversidades -Valoración diversidades -Justicia social

⁴ Fuente: Elaboración propia

Ausencia de educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> -Discriminación -Exclusión social -Deserción escolar -Bullying -Suicidio adolescente -Desvalorización de procesos personales -Binarismo -Heteronormatividad -Discurso patriarcal
Acción docente	<ul style="list-style-type: none"> -Espacios seguros y confianza -Valoración procesos personales -Contención y apoyo emocional -Acompañamiento académico -Lenguaje inclusivo
Discurso de integración	<ul style="list-style-type: none"> -Camino a la inclusión

Resultados de Mi Indagación

El trabajo reflexivo sobre mis prácticas pedagógicas, en base a la metodología del self-study, me permitió llegar a tres ejes principales de resultados, a partir de mis preguntas de investigación. Las que relacioné con mis experiencias a través de dimensiones y códigos específicos de estudio, las orientaciones nacionales y la literatura especializada en la inclusión. Estos se vinculan con la novedad de la temática desde las orientaciones nacionales y desafíos para la práctica, los cambios de creencias y prácticas frente a la inclusión de las comunidades educativas y finalmente, con una propuesta de cambio de foco de la educación inclusiva, girando hacia las voces de los estudiantes sobre diversidades sexuales e inclusión.

Novedad de la temática desde las orientaciones nacionales y desafíos para la práctica

Luego de realizar una indagación en las políticas nacionales, sobre inclusión en los espacios educativos, como también de políticas orientadas hacia estudiantes pertenecientes a las disidencias sexuales, es necesario plantear que estas son recientes, desde 2015 aproximadamente. Esto es necesario de cuestionar, debido a que la producción de políticas es tardía en relación a la necesidad social que requiere la temática. Por otro lado, desde la literatura existen investigaciones con mayor antigüedad que buscan tensionar la inclusión en los espacios educativos, visibilizando las situaciones de discriminaciones que han vivido los estudiantes pertenecientes a la comunidad, donde se les ha excluido y violentado de manera simbólica y física desde los distintos estamentos tanto de la sociedad como de las comunidades educativas, junto con ello, evidenciando las graves consecuencias que trae la discriminación y exclusión social para sus vidas. (Todo Mejora, 2021; Inostroza, 2021; Cornejo, 2017)

Desde mi rol como profesora de historia practicante, pude evidenciar que efectivamente hay nociones de las normativas en torno a la inclusión, como un tema reciente, pero esto deja a vista una situación problemática: el hecho de que es nuevo y está alejado de muchas prácticas cotidianas dentro de los espacios educativos. Por esto, es relevante tensionar cuál es la mejor manera para que internalicen y adopten la inclusión dentro de las estructuras y dinámicas de las escuelas de manera genuina y no por obligación para cumplir con la normativa vigente. Tal como lo vivencié durante mi experiencia práctica, cuando un profesor nos plantea que hay una estudiante trans en un curso donde trabajé, agregando como una complicación el hecho que también que es asperger. Analizado desde mis supuestos de inclusión, esto fue problemático, pues no nos planteó la situación de la estudiante desde una comprensión de sus procesos personales, sino más bien como una situación que requiere atención porque hay que tener cuidado con ella.

Esto lo narro desde mis cuadernos reflexivos, en tercera persona porque fue una sensación compartida con mi compañero de práctica. A partir de esa conversación con el profesor, nos queda la sensación de que lo plantea como un aspecto negativo que dificulta la interacción y vinculación con la estudiante, pues nos cuenta que otros profesores tienen dificultades para relacionarse con ella, porque ella “se enojaba” cuando no respetan su nombre social o los pronombres femeninos. Al mes de iniciada nuestra práctica, la estudiante desertó del colegio, planteando que lo hacía por las diversas situaciones de discriminación que vivía a

diario, por lo que buscaría apoyo psicológico y emocional en otras instituciones. La situación me hizo despertar diversas emociones, como preocupación y angustia por la situación de la estudiante, como también, me hizo cuestionar la lógica que existe desde el colegio para abordar su situación. Tal como planteo en mis cuadernos reflexivos, sobre este incidente crítico:

Frente a esto, me reuní virtualmente con el profesor, para abordar la situación de la estudiante, donde “note una evidente incomodidad del profesor, planteando que el colegio no puede hacer nada por que son decisiones que toman los apoderados y que el colegio solo apoya psicológicamente a estudiantes que tienen problemas de rendimiento académico, lo que me generó una fuerte contradicción debido a que si un estudiante está pasando por momentos complejos de salud mental o situaciones familiares particulares complejas, como era el caso de esta estudiante la cual estaba pasando por una transición personal, esto podría afectar su rendimiento escolar, de no contar con apoyo y resguardo.(Incidente crítico n°1, Cuadernos reflexivos, 2021)

Esta situación, me deja una constante reflexión en torno a mis posibilidades de acción docente en cuanto a la generación de espacios de inclusión social, entendiendo que en ese momento estaba supeditada a un rol de practicante, donde existen tensiones y relaciones de poder con el profesor. Sin embargo, considero que estas son situaciones que se pueden evitar, generando mejores acompañamientos a los estudiantes y empatizando con sus procesos personales, entendiendo que no solo afectan su salud mental, sino que, en muchos casos también su salud física, teniendo como efectos negativos en sus autoestimas y su rendimiento académico.

En este sentido, desde los numerosos aportes de la literatura especializada en inclusión educativa de estudiantes de las disidencias sexuales (Infante, 2010; Salas y Salas, 2016; Inostroza, 2021) existe un acuerdo sobre la necesidad en torno a cómo se debe posicionar la inclusión como base teórica en los programas de formación docente, generando un cambio de la visión tradicional de escuela desde lo normativa y estrictamente curricular. Considero que este cambio puede ser un aporte real de vinculación con la temática y permitiría un mayor entendimiento sobre las orientaciones nacionales e internacionales, ampliando nuestras posibilidades como docentes para la generación de espacios inclusivos desde una interiorización genuina.

En base a esta reflexión, Infante plantea una perspectiva crítica sobre los cambios que han tenido las mallas universitarias hacia la inclusión sobre estudiantes con necesidades especiales, diversidades sexuales, origen indígena, entre otros, lo cual efectivamente entrega

herramientas al profesorado en formación. Sin embargo, afirma:

Estas modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular (2010, p. 293)

En esta línea, a partir de mi experiencia evidenció que la teoría sobre inclusión estaba presente en ambos establecimientos donde desarrollé la práctica, pero que su implementación y adopción es muy lenta, porque existían situaciones en donde se replicaban lógicas de discriminación hacia estudiantes de la comunidad LGBTQI+. Como señalé en la problematización el trabajo de la Fundación Todo Mejora, afirma que la escuela es el segundo lugar menos seguro para ellos, donde plantean “la persistencia de una cultura adultocéntrica, que no reconoce a niñas y adolescentes como sujetos de derechos autónomos, con emociones y subjetividad singular.” (Todo Mejora, 2021). Considero que esta visión adultocéntrica puede estar ligada a la falta de vinculación con la información y conocimiento sobre la temática. Existen diversos materiales didácticos y orientaciones desde múltiples organizaciones y específicamente desde el MINEDUC para abordar temáticas LGTBQI+, pero estos materiales se encuentran desarticulados de los programas, planes de estudio y currículum nacional, por lo que puede ser desconocido o lejano para los docentes, salvo para quienes buscan conocer más sobre las formas de generar implementaciones inclusivas en sus aulas y sus relaciones educativas.

La suma de estas situaciones, puede producir que constantemente haya situaciones que den cuenta de la ausencia de la inclusión, expresado en discriminación y exclusión de estudiantes LGTBQI+ en distintos grados. Lo que nos permite tensionar las creencias y prácticas cotidianas para fomentar la inclusión educativa, que podemos llevar a cabo desde la docencia versus lo que plantean las orientaciones nacionales sobre la inclusión.

Cambios de creencias y prácticas frente a la inclusión de las comunidades educativas

En concordancia con lo recientemente expuesto, sobre la novedad de la temática de inclusión a estudiantes pertenecientes a las diversidades sexuales y de género, considero que es necesario avanzar desde la formación docente y el quehacer docente en sí, hacia la

generación de espacios inclusivos y libres de discriminación. Esto va de la mano con asumir un compromiso político y social frente a estas transformaciones estructurales, donde podamos tensionar nuestras propias creencias, supuestos e ideas preconcebidas en pos del bienestar común y una sana convivencia, donde las diversidades sean concebidas y comprendidas desde un valor positivo.

Asumirnos como docentes en un constante proceso de aprendizaje y enseñanza es relevante a la hora de tensionar nuestras creencias, debido a que nos puede permitir sumarnos a las transformaciones necesarias para posicionarnos desde la inclusión en todos los aspectos referentes a los espacios educativos, tanto en la forma cómo implementamos nuestras clases, propiciando espacios inclusivos como también en la forma de concebir y materializar espacios inclusivos dentro de las comunidades en sí. Por ejemplo, en mi segunda experiencia de práctica, me vinculé con los estudiantes desde el uso constante del lenguaje inclusivo, porque comprendí la relevancia que posee para los estudiantes de las disidencias sexuales, a partir de aprendizajes de mi primera práctica. Esta situación marcó un cambio en mis propias creencias sobre inclusión, que no estuvo exenta de tensiones, las cuales narro en mis cuadernos reflexivos.

A partir de una actividad en la asignatura de Educación ciudadana, los estudiantes debían analizar el programa y propuestas de los convencionales constituyentes, que apunten a la inclusión de todas las diversidades de la sociedad, trabajando con los conceptos de bien común, justicia social e inclusión. Al momento de revisar sus trabajos, hubo una respuesta que cuestionaba el uso de lenguaje inclusivo en el programa de una constituyente, planteando:

Que el lenguaje inclusivo es una “tontería”, que es producto de la actual “generación de cristal”, que es extremadamente sensible y finaliza nuevamente planteando, que es una tontería porque no se afecta a algún género por ocupar la “a” y la “o”. Frente a esto, mi primera impresión al evaluar su trabajo, fue una sensación de incomodidad, porque considero que es válido que la estudiante no esté de acuerdo con el uso del lenguaje inclusivo por distintas razones, pero creo que es violenta la forma en cómo se expresa, pues podría haber utilizado otros conceptos y más bien parece un discurso replicado por otras personas de su entorno.

Ante la situación, se lo planteé al profesor, pero él estaba de acuerdo con la estudiante, porque también considera que es una tontería el lenguaje inclusivo y que la misma RAE, no lo aprueba, por tanto, él tampoco. Esto me provocó una mala impresión e incomodidad, porque dentro de la clase busco promover el respeto e inclusión hacia las diversidades, por lo tanto, esperaba otra respuesta del profesor. Luego, él me pregunta porque me afectaba su respuesta, y argumenté que no me parecía correcta la forma en

cómo la estudiante se expresaba entendiendo que existe un límite entre emitir una opinión personal y plantear un escrito que afecte y ofende subjetividades y que en el caso, del uso de lenguaje inclusivo, es una forma de lucha hacia la inclusión en búsqueda de superar la heteronormatividad y binarismo. Donde me plantea que mi revisión de los trabajos, no puede verse permeada por mis creencias. (Incidente crítico n°2, Cuadernos reflexivos, 2021)

En base a esta experiencia logré evidenciar las dificultades y barreras que existen dentro de algunos espacios educativos, para normalizar e integrar prácticas de inclusión en las dinámicas cotidianas, como el uso del lenguaje inclusivo y también la frustración que me generó encontrarme con estas barreras y discursos que dejan ver una resistencia hacia la inclusión. Una forma de transformar las dinámicas en clases, fue propiciando la participación de los estudiantes, mediante la contextualizando los contenidos a sus intereses e historias de vida, donde el respeto y valor de las diversidades estuvo presente, potenciando diálogos entre pares dentro del aula. Esto fue permitiendo que ellos se puedan posicionar y empoderarse dentro de las clases, tomando las palabras y compartiendo sus reflexiones, opiniones e historias personales, lo que fue nutriendo el espacio y motivando a sus mismos compañeros a sumarse a la dinámica. Por ejemplo, al plantear preguntas durante clases, se iniciaban discusiones y debates donde se complementaban entre sí, que apelaban a sus posicionamientos personales, por sobre contenidos curriculares exclusivamente.

Por tanto, este giro hacia el protagonismo de las voces de les estudiante- temática que se profundizará en el siguiente apartado- es lo que Salas y Salas (2016) plantean como la necesidad de transformar el proceso de aprendizaje, “a uno que le dé un rol activo al alumnado en la construcción del conocimiento, enseñando a reconocer los conflictos como motores de crecimiento, ayudando a enfrentar niveles de incertidumbre, a reconocer la naturaleza positiva de las dudas, etc.” (p.78)

De igual manera, propongo que este giro hacia las voces de les estudiantes incluya una visión transversal de las emociones presentes en los espacios, dejando atrás esta noción de separar socialmente aceptado lo privado y lo público, ligados a lo emocional y lo académico. Así, se podrá tener una visión integral de les estudiantes de las disidencias sexuales, debido a que muchas veces viven procesos personales que afectan o dificultan sus rendimientos académicos, por lo tanto, es necesario que estos ámbitos de sus vidas no se aborden por separado desde los espacios educativos, si más bien, en su cotidianidad, estos se entrelazan constantemente. Tal como ocurrió en mi práctica pedagógica, donde hubo estudiantes que

solicitaron flexibilidad académica, por presentar problemas de salud mental, lo que fue percibido por algunos como profesores como una sobrecarga laboral para ellos, por tener que generar una propuesta diferenciada para atender las necesidades de los estudiantes, por sobre la empatía con sus procesos personales.

Frente a esta situación, junto a mi compañero de práctica, decidimos generar más espacios de diálogo con los estudiantes con dificultades de diversa naturaleza, para generar propuestas para realizar sus evaluaciones con instrumentos realistas para el tiempo determinado por el colegio. Consideramos que no tenía sentido obligar a realizar el mismo proceso que a los demás estudiantes, en tan poco tiempo y sin haber participado de las clases. Estas medidas, sin duda, no logran ayudar de manera íntegra hacia sus particularidades vinculadas a salud mental, pero buscaban apoyar a los estudiantes para que no sumen mayores procesos de angustia, lo cual tuvo muy buena recepción de su parte.

En esta línea, las reflexiones en torno a la emocionalidad realizadas por Humberto Maturana (2001), suman vital importancia, planteando que como seres humanos nos asumimos como seres racionales, dentro de una cultura que desvaloriza las emociones, donde la escuela se suma a esta dinámica. Al separar lo cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. A partir del análisis de Maturana, se refuerza la idea de lo fundamental que es vincular lo curricular y lo emocional dentro de los espacios educativos, como una práctica internalizada, que potencia de mejor manera la comprensión y empatía con el estudiantado.

Dado lo anterior, es necesario que la inclusión se levante y trabaje desde dentro de la comunidad educativa en su conjunto, considerando todas sus voces para reflexionar sobre algunas conductas y comportamientos que persisten como barreras, como también a las diversas fuentes de información sobre los derechos de las personas LGBTQI+, para que se conozcan y visibilicen las luchas y vivencias por el reconocimiento social. Esto podría aportar a resolver colaborativamente las dudas e inquietudes personales y colectivas sobre la temática, para eliminar prejuicios, mitos y estereotipos que aún se encuentran arraigados.

En este sentido, en base a la reflexión sobre mi experiencia de práctica y sumando las orientaciones ministeriales, es que planteo que hay elementos centrales para la construcción sistemática de escuelas inclusivas, donde es necesario potenciar las experiencias y conocimientos de profesorado sobre inclusión para generar planes de formación constantes,

como base para tener una motivación real y genuina de avanzar hacia una concepción inclusiva. Esto acompañado de un trabajo colaborativo como herramienta metodológica, que potencia los saberes por sobre las carencias o faltas, entendiendo que nuestras historias y trayectorias son heterogeneidad, pero que nos brindan una oportunidad para aprender en conjunto

De esta manera sería prioritario para los establecimientos educativos, la enseñanza constante sobre inclusión y desde temprana edad, para que se asuma desde una visión integral y no como una temática aislada del habitar los espacios educativos o sólo reducidos para algunos niveles y asignaturas. Lo que va de la mano, con potenciar el desarrollo de las competencias emocionales de todos quienes componen las comunidades educativas, generando mayores equilibrios dentro de las relaciones y dinámicas sociales, y no sólo priorizar las competencias cognitivas, como dan cuenta de ello, los programas, planes de estudio y currículum nacional por parte del Ministerio de educación.

Cambiando el foco de la educación inclusiva: Un giro hacia las voces de los estudiantes

Durante mi proceso de práctica, trabajé con estudiantes de cuarto medio en Educación ciudadana, abordando mi propuesta a partir de mis experiencias previas, y buscando generar un cambio en mis planificaciones y vinculación con los estudiantes. Desde ahí me propuse que las voces de los estudiantes fueron el foco de las clases, mediante sus reflexiones, opiniones e intereses, con la finalidad de que las dinámicas fueran más fluidas y participativas, entendiendo la complejidad que implica vincularnos de manera remota, pero a su vez, que también les hicieran más sentido y que no sintieran que las temáticas que ingresarán al aula virtual, fueran descontextualizadas con respecto a la actualidad nacional y con sus impresiones y sentires con respecto a los procesos históricos recientes, de cuales son parte, como sujetos políticos y futuros ciudadanos.

En este sentido, elaboré junto a mi compañero de práctica, una propuesta pedagógica para la asignatura de Educación ciudadana, donde la inclusión estuviese presente, aprovechando la vinculación con los contenidos curriculares con la posibilidad de un protagonismo mayor del estudiantado mediante sus reflexiones, historias y experiencias, siendo esta propuesta transversal a todos los contenidos y clases, esta fue:

“Generar un espacio de reflexión durante las clases de educación ciudadana, donde los estudiantes puedan dialogar desde una perspectiva histórica y situada en la realidad chilena vinculada directamente con los desafíos de la institución democrática actual en torno a la defensa de los Derechos Humanos, la valoración de las distintas formas de participación ciudadana, resaltando el respeto hacia una sociedad diversa como principio fundamental de una sana convivencia, que promueva el bien común, cohesión y justicia social, para potenciar el desarrollo de un pensamiento crítico e histórico, donde los estudiantes asuman un rol protagónico en sus procesos de aprendizajes desde sus propias trayectorias, relevando sus propios intereses sobre la coyuntura actual.”(Cuaderno reflexivo “Propuesta pedagógica”, 2021)

La propuesta tuvo una buena recepción y comprensión por parte de los estudiantes, donde de a poco se fueron apropiando del espacio de la clase, haciéndolo suyo y participando activamente, donde ellos destacaron al término de mi proceso de práctica y del semestre, la importancia de la promover la participación en clases y donde puedan participar activamente mediante temáticas que les convocan y les hacen sentido, valorando las conversaciones que se generaron y sus formas, de igual manera, las actividades y evaluaciones formativas del curso que tenían el mismo propósito enunciado.

Un ejemplo dentro de la implementación de mi propuesta, está narrada en mi cuaderno reflexivo n°1(mayo,2021). La clase estaba centrada en la defensa y promoción de los Derechos Humanos desde los conceptos de bien común, justicia social e inclusión de las diversidades de la sociedad, donde los estudiantes mediante el micrófono o por chat respondieron la pregunta “¿Con qué acciones cotidianas podemos promover el respeto e inclusión de las diversidades de la sociedad?” Lo cual generó un fluido y extendido espacio de diálogo, donde los estudiantes participaron activamente y donde asumí un rol más bien de moderadora del espacio, ya que ellos querían expresar sus reflexiones personales y complementar las de sus pares.

Sentí motivación al escuchar sus voces, porque ellos evidenciaron un posicionamiento político formado con anterioridad, y lo estaban reflejando mediante la argumentación de sus opiniones, donde coincidieron muchas veces en la necesidad que existe de cambiar nuestra forma de expresarnos y nuestro lenguaje, con respecto a las disidencias sexuales, dejando de la lado los estereotipos y las burlas, planteando que el cambio hacia el lenguaje inclusivo podría ser la acción más cotidiana para promover la inclusión. También, se planteó y hubo acuerdo entre los estudiantes, en la necesidad que existe de cambiar la mentalidad de

generaciones mayores, que tienen un discurso discriminatorio hacia disidencias sexuales, mujeres, pueblos indígenas y migrantes, lo cual fueron ejemplificando a partir de conversaciones dentro de sus familias o situaciones que viven y ven en el día a día. Donde a medida que un estudiante contaba una experiencia, alguien más le complementaba desde su visión y se iban generando acuerdos.

A partir de la propuesta de clase señalada, asumí este rol de moderar sus intervenciones que visibilizaban acciones que promovían el respeto y la inclusión, donde ejemplificaron diversas situaciones donde la discriminación se posiciona como una barrera para la inclusión. Donde nuevamente hubo acuerdos entre ellos, y finalmente, plantearon que es necesario que dentro de la comunidad educativa existan más espacios de diálogo con respecto a la inclusión y las diversidades, donde puedan participar en conjunto con sus profesores para informarse más sobre la temática, en ese sentido, valoraron las conversaciones que se estaban llevando a cabo en la asignatura de Educación ciudadana.

Sin duda, la clase tuvo un impacto positivo en los estudiantes, reflejado en su activa participación, la cual fue más masiva que en otras clases donde se abordaron otras temáticas. Este fue un punto importante dentro de mi propuesta, que fue bien evaluada y valorada por los estudiantes al terminar mi práctica mediante una evaluación -voluntaria- hacia mi proceso de manera escrita. Esto también fue retroalimentado de buena manera por el profesor guía, destacando la forma en como propicie el diálogo y la participación de los estudiantes, valorando y comentando sus opiniones y abriendo el espacio para que ellos interactuaran entre sí. Esto me dejó una sensación de confianza con respecto a mi propuesta pedagógica, ratificando que a los estudiantes le hacen más sentido una clase cuando se ven interpelados e motivados a participar, en la medida que se aprovechen las oportunidades que entregan el currículum para contextualizar los contenidos, permitiendo que ellos sean el centro de las clases a través de sus voces, experiencias e intereses. Es importante que exista una vinculación constante entre los contenidos y una apertura hacia reflexiones en torno a la inclusión como concepto central de nuestra vida en sociedad.

Dentro de la propuesta pedagógica, busqué que los estudiantes se conciban a sí mismos como sujetos de derecho con posicionamiento político con experiencias frente a la inclusión, centrando las clases en potenciar estos espacios de diálogos y reflexiones. Tal como señalan, Salas y Salas (2016) sobre la importancia de “Crear instancias, dentro de la sala de clases, para

reflexionar acerca del respeto y la no discriminación, de tal forma que alumnos y alumnas aprendan a convivir mejor y contribuyan a la igualdad social” (p. 79)

Mediante la reflexión de mis prácticas pedagógicas, en conjunto con el análisis de las orientaciones nacionales y de literatura especializada en educación inclusiva y específicamente, sobre inclusión a estudiantes de las disidencias sexuales, es que puedo responder a mi segunda pregunta investigación, en relación a mis posibilidades de acción docente frente a la inclusión: ¿Qué estrategias puedo utilizar para generar espacios de inclusión con estudiantes de la comunidad LGBTQI+ en un contexto de enseñanza?

Como base de la propuesta, fue relevante para mi proceso la utilización del lenguaje inclusivo de manera constante e internalizada, tanto en clases como en todos los canales de comunicación oficiales en los espacios de virtualidad, como classroom y correo. Porque propició una mayor cercanía con los estudiantes. También el generar un giro en mis planificaciones e implementaciones hacia las voces e historias de los estudiantes, me permitió como docente en formación reforzar mi compromiso con la inclusión, para potenciar espacios de confianza y seguridad en pos de participación del estudiantado como también la democratización de los espacios educativos.

Una manera de realizarlo fue mediante actividades que abordaron la visibilización de derechos, el reconocimiento social y político de las diversidades sexuales. Para ella existieron diversas fuentes de información que nos permitieron planificar actividades en torno a la temática. Por ejemplo, existen dentro de las orientaciones y manuales del MINEDUC actividades para implementar según el nivel y la asignatura. De igual manera, si observamos e indagamos detalladamente los objetivos de aprendizajes, podemos ver que existen muchas posibilidades y oportunidades curriculares, para vincular los contenidos desde un enfoque inclusivo. Por tanto, fue importante para mi proceso profundizar en estas posibilidades para ingresar al aula diálogos y reflexiones, contextualizadas con las experiencias de vida de los estudiantes, en este caso, estudiantes LGBTQI+.

De tal forma, podríamos propiciar que la temática sea constante durante el año escolar y transversal a las asignaturas y dinámicas propias de los establecimientos, debido a que, si existe una conciencia de la inclusión en sí y de las disidencias sexuales, se podría apuntar a reposicionar las escuelas como espacios de seguridad para los estudiantes. De esta manera, se

podría incluir dentro del calendario escolar, actividades como conmemoraciones y celebraciones de fechas importantes de la comunidad LGBTQI+, circulación de materiales, recursos o infografías que ayudan a visibilizar el valor de la inclusión de las disidencias sexuales, mediante contenido que ayude a derribar mitos, estereotipos y prejuicios.

Esto permite ir construyendo colectivamente espacios colectivos y colaborativos desde y para las diversidades. La comunidad educativa en su conjunto, tendrá autonomía para proponer y generar espacios, siendo relevante la resignificación del concepto de autonomía en el contexto actual. Esto implicaría dejar atrás la verticalidad en las relaciones sociales que se establecen en la escuela, marcadas por un rol protagónico de la adultez, que se evidencia en la misma forma de planificar y desarrollar una clase. Por tanto, se podría generar una apertura hacia contenidos que aborden los intereses e historias de les estudiantes y que fomenten su participación activa en espacios educativos que sean representativos y significativos.

Conclusiones

Desarrollar nuestra formación docente en este contexto, sin duda, ha sido un gran desafío debido a que nos ha negado la posibilidad de conocer a nuestros estudiantes integralmente, con todas sus necesidades, potencialidades, identidades y diversidades. También ha dificultado generar vínculos pedagógicos directos que puedan fomentar diálogos fluidos que den cuenta de sus intereses, como es el caso de estudiantes LGBTQI+. De igual manera, el proceso ha estado marcado por la incertidumbre sobre cómo ellos van a asimilar los aprendizajes, entendiendo la complejidad de estudiar en el actual contexto, con una educación remota de emergencia en una situación de constantes crisis en la sociedad.

Elaborar una propuesta pedagógica que incorporará y potenciará las diversidades de les estudiantes y que les hiciera sentido, fue un gran desafío durante este año. Por lo tanto, posicione como horizonte la implementación de una propuesta educativa que tuviera por finalidad la inclusión de estudiantes LGBTQI+. Dadas las diversidades presentes en mi aula, generé espacios que propiciaron la participación y rol protagónico de les estudiantes, de tal manera el aula se convirtiera en un espacio habitado y territorializado, donde existiera una confluencia de sus vivencias e intereses socio-históricos que dieran vida al proceso educativo. Desde mi rol como profesora practicante, fui recogiendo y evidenciando temáticas que

consideraré necesarias de profundizar, a partir de una escucha activa de situaciones personales que daban cuenta de la realidad de los cursos y la diversidad presente en los estudiantes. Atenderlas respondió a validar el aula como un espacio social, proponiendo discusiones sobre el respeto a las diversidades presentes en la sociedad, desde un enfoque inclusivo que podían aportar a visibilizar y reconocer sus propios lugares tanto desde lo personal como desde lo colectivo.

Desde mi experiencia práctica, logré reflexionar y tensionar mis propios supuestos respecto a cómo incluir a estudiantes LGBTQI+, entendiendo que tenía nociones previas. Poder implementar acciones e ir conociendo a los estudiantes, dentro de las posibilidades de la virtualidad, significó un gran aprendizaje y motivaciones para seguir en esa línea, en que la inclusión esté presente en todas las asignaturas y niveles, de manera constante y no reducida a algunos objetivos de aprendizajes específicos.

Considero además relevante que como docentes podamos vincularnos con las políticas y orientaciones nacionales, porque nos entregan una base para nuestra acción docente, que se nutre con nuestro compromiso por avanzar hacia una pedagogía con el foco en la inclusión y justicia social. De igual manera, nos permiten conocer los desafíos pendientes, siendo una herramienta para posicionarnos como docentes frente a las transformaciones educativas. Sin embargo, se evidencia que aún falta bastante camino por recorrer para establecer que el sistema educativo es inclusivo, debido a que como señalamos anteriormente, estas orientaciones son recientes en relación a la necesidad y trascendencia de la temática. Por tanto, aún falta que estas medidas se adopten en mayor profundidad en los establecimientos como también en las mismas personas que componen las comunidades educativas, para que se normalice la visibilización y reconocimiento social de las diversidades presentes, en específico, de las disidencias sexuales.

También es relevante que se naturalicen ciertos conceptos y discusiones que nos permiten comprender de mejor manera, las luchas y trayectorias de vida de las disidencias sexuales dentro de los entornos educativos, para potenciar la generación de espacios de inclusión a estudiantes de la comunidad LGBTQI+. Por ejemplo, a través de la amplitud de la comprensión de las diversidades, la superación de la heteronormatividad y el binarismo que perpetúan y reproducen mitos y estereotipos, generando un impacto negativo en la vida de los estudiantes y su autoestima personal y académica.

En esta línea, uno de los grandes aprendizajes para realizar mi práctica en un contexto de educación remota de emergencia, es la relevancia y urgencia de posicionar la inclusión como una creencia y práctica internalizada en todas las estructuras de los espacios educativos. Es decir, que el centro sea los estudiantes y sus experiencias de vida, entendiendo que acompañar su salud mental dentro de los espacios educativos, es un aporte hacia ellos y sus procesos personales como es el caso de estudiantes LGBTQI+. Desde mi experiencia escolar logré evidenciar que era un tema relegado a un segundo plano, porque se priorizan los aspectos curriculares, pero actualmente cobra especial sentido. El foco debería estar en romper la frontera de lo emocional y lo racional, desde una integración de lo curricular y la salud mental, para potenciar la comprensión integral de los estudiantes.

A medida que avanzaba mi proceso de práctica, fui testigo de los efectos de la sobrecarga académica de los estudiantes, lo que generó que existieran numerosos casos de estudiantes que necesitaban flexibilidad al momento de las evaluaciones, producto de tener problemas personales que dificultan su regularidad en la asistencia a las clases y en las entregas de actividades. Principalmente se evidenciaron casos de estudiantes con dificultades en torno a la salud mental, evidenciando un fuerte estrés, algunos de mayor complejidad que conlleva la deserción escolar, cambio de institución y en situaciones más complejas, ingreso a unidades psiquiátricas. Lo que evidenció la importancia de que exista, de manera equilibrada y vinculada, un acompañamiento emocional y curricular.

El abordaje de los establecimientos no siempre fue desde la empatía y comprensión de los procesos personales del estudiantado, lo que fue generando fuertes tensiones entre mis creencias y lo que sucedía realmente, por tanto, considero que es fundamental que desde la formación docente se aborde la enseñanza de la contención emocional con un mayor ímpetu, con énfasis en la escucha activa y acompañamiento académico y emocional de los estudiantes, para así trabajar constantemente en la generación de más espacios de confianza y mejores vínculos pedagógicos.

De esta manera, esta transformación debe vincularse con una evaluación del aprendizaje que radique en la voz de los estudiantes y la constatación de la experiencia de los cursos, como parte de sus trayectorias personales y grupales. Considero que nuestras propuestas pedagógicas deben estar orientadas a potenciar a los estudiantes desde sus

diversidades, y renunciar a la lógica evaluativa que no hace más que invisibilizar a los estudiantes como sujetos integrales con motivaciones por sobre la escuela, obligándoles a “rendir” ya sea a partir de un currículum, o de nuestras expectativas como docentes.

Es necesario fortalecer el rol de la docencia dentro del aula y dentro de la comunidad educativa, desde una comprensión compleja del espacio. Más allá de solo la realización de clases, debe potenciarse una vinculación integral con los estudiantes, con sus historias y trayectorias de vida, de manera de otorgar mayor valor a la salud mental y las emociones que ellos poseen, para posicionar las escuelas como espacios más seguros y de confianza.

A modo de cierre, posicionar mi forma de trabajo desde una perspectiva basada en un enfoque inclusivo, como una herramienta transversal para la generación de espacios inclusivos, poniendo énfasis en los estudiantes de la comunidad LGBTQI+, permitió propiciar una construcción de saberes colectivos que contribuyeran al quehacer docente, entendiendo que constantemente estamos aprendiendo y que los estudiantes nos enseñan y nutren nuestras experiencias docentes. Esto es relevante para avanzar hacia escuelas inclusivas, considerando y valorando las experiencias y voces de todos quienes conforman las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

Cornejo, J. (2017) Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 43(3), p. 879-898. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707166973>

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Revista Última Década, CIDPA*, 36.

Echeita Sarrionandia, G. y Duk Homad, C. (2008) Inclusión Educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).

García, C. (2007). Diversidad sexual en la escuela: Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia. *Colombia Diversa*.

https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/santiago_169202_arquivo.pdf

Gilbert, M. y Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: Cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadías*, 13, 103-128. <https://doi.org/10.5354/0719-0905.2011.15288>

Hirmas, C. y Fuentealba, R. (2020) “Introducción. Self-study sobre prácticas de formación inicial docente” *Revista Iberoamericana de Educación*, 81 (1), 9-10

Infante, M. (2010) Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297.

Inostroza, C. (2021) Significados docentes sobre currículum, educación inclusiva y justicia social. *Revista Saberes Educativos*, 6, 200-211. ISSN 2452-5014.

Ley General de Educación N° 20.370 (2009) Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile,

Ley de Identidad de Género N° 21.120 (2018). Reconoce y da protección al Derecho a la Identidad de Género. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>

Ley de inclusión escolar N°20.845 (2015) De inclusión que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Martínez Martín, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 81-95. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680344/RIEJS_6_2_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. PAIDOS. ISBN: 956-201-087-1.

Ministerio de Educación (2016) “Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas” <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/03/documento-orientaciones-28.12.16.pdf>

Ministerio de Educación (2017) “Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex en el sistema educativo chileno”. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Orientaciones-diversidad-sexual-y-de-g%C3%A9nero-LGTBI.-Mineduc-2017.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco. (2017) *Abiertamente: Respuestas del sector educación a la violencia basada en la orientación sexual e identidad/expresión de género*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_spa

Rojas, M., Fernández, M., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas, P., Valdebenito, M. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas: entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana*, 56(1), 1-14.

Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol10-num2/art4.pdf>

Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. (2013) Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 24-36.

Superintendencia de Educación (2017) Circular Superintendencia de educación “Derechos de niñas, niños y adolescentes trans en el ámbito de la educación”. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/04/ORD-N%C2%BA-0768-DERECOS-DE-NI%C3%91AS-NI%C3%91OS-Y-ESTUDIANTES-TRANS-EN-EL-%C3%81MBITO-DE-LA-EDUCACI%C3%93N-A-SOSTENEDORES.pdf>

Todo Mejora (2020) *Informe Programa Hora Segura 2019-2020*. <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2021/03/INFORME-TODO-MEJORA-HS-23-03-2021.pdf>

Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019) Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de investigación educacional latinoamericana* 56(1), 1-15

UNESCO (2001) Temario abierto sobre Educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125237_spa/PDF/125237spao.pdf.multi