



**Universidad del Bío-Bío
Facultad de Educación y Humanidades
Pedagogía en Educación General Básica**

***Bullying* Homofóbico en Contextos Educativos, Experiencias y Significados desde las Víctimas**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE
PROFESOR DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA.

AUTORES/AS : Alex Álvarez Núñez.
Javier Contreras Fuentes.
Estefani Montecinos Díaz.
Nataly Torres Farías.

ACADÉMICA GUIA: Ingrid Quintana Avello.

Chillán, Diciembre de 2013

Dedicatoria :

A los estudiantes, a los que sufren en el silencio y son discriminados...y a los pedagógos que asumen la labor de hacer un cambio...

... El momento **final de la tesis** algún día llega y, junto con esto, es que tenemos que hacer una retrospectiva, no solo porque es el final de una etapa de nuestra vida, sino porque todo el trabajo realizado nos transformó en un grupo que fortaleció sus lazos, que nos obligó a vivir difíciles experiencias, pero también alegres momentos, donde la risa, la tristeza, el enojo, se dieron parte en este año de arduo trabajo...

Hacia donde nos lleven las oportunidades de trabajo, la amistad forjada en este periodo, no será doblegada con el paso de los años...

“Un verdadero amigo es alguien que te conoce tal como eres, comprende dónde has estado, te acompaña en tus logros y tus fracasos, celebra tus alegrías, comparte tu dolor y jamás te juzga por tus errores”

Alex Álvarez

Javier Contreras

Estéfani Montecinos

Nataly Torres

INDICE

Capitulo	Página
1.- Introducción	6
2.- Presentación del Problema	9
2.1. Planteamiento del Problema	9
2.2. Justificación	12
2.3. Preguntas de Investigación	15
2.4. Objetivos general y Específicos	15
3.-Marco Referencial	16
3.1. Antecedentes Teóricos	16
4.- Marco Epistemológico	34
4.1 Fenomenología	34
5.-Diseño metodológico	36
5.1. Metodología	36
5.2. Método	36
5.3. Diseño	37
5.4. Técnicas de Recolección de Información	38
5.5. Población	39
5.6. Análisis de Datos Propuesto	40
5.7.Criterios De Calidad	40
5.8. Aspectos Éticos	42
6.- Presentación de Resultados	43
7.- Conclusiones.	60
8.- Referencias	72

9.- Anexos

9.1. Consentimiento Informado.	98
9.2. Pautas de Entrevistas.	101
9.3 Esquema de Diseño	103
9.3. Malla Categorical y definiciones operativas	104

1.- Introducción

La presente investigación denominada “***Bullying Homofóbico en Contextos Educativos, Experiencias y Significados desde las Víctimas***”, corresponde a un trabajo de tesis como parte de los requisitos exigidos por la carrera de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad del Bío-Bío, para avanzar hacia la obtención del título correspondiente.

La temática planteada se construye desde las inquietudes que surgen del equipo investigador (tesistas), quienes desde experiencias personales y desde la literatura, observan que, desde hace varias generaciones, muchos estudiantes han sido víctimas de Bullying asociado a una condición supuesta o real de homosexualidad, siendo estos repetidamente agredidos/as, humillados/as y rechazados/as, vivenciando así experiencias de violencia bajo el amparo del escenario educativo, el que desde el discurso oficial, paradójicamente tiene por misión el logro de aprendizajes y desarrollo personal - social integral.

Estudios realizados por UNESCO que se presentarán posteriormente, han dado cuenta de cómo el clima escolar es uno de los factores más importantes con incidencia en el logro de los aprendizajes.

Esto permite suponer que una persona que es víctima de violencia en la escuela, o que es testigo de situaciones de violencia que son reiteradas, ve afectado su rendimiento académico y habilidades sociales a mediano y largo plazo, lo que releva el rol del sistema educativo como un espacio de socialización y de aprendizajes integrales.

No obstante lo anterior, no es menos cierto que el sistema educativo también vive el riesgo de proporcionar experiencias de fracaso y exclusión a determinados alumnos, o grupos de alumnos, por mantener unos modos de hacer, una organización y un estilo educativo que responda a un determinado ideal de comportamiento más cercano a «grupos sociales normalizados o adaptados y que

se aparta más de otros considerados inadaptados» (Cerrón, 2000: 16), siendo interpelado a ser capaz de ofrecer una educación inclusiva a quienes más la necesitan.

Así surgen diversas interrogantes tales como ¿Tenemos una educación de calidad que garantice el respeto a la diversidad? ¿La escuela asegura el respeto a derechos fundamentales de las personas? ¿Cuáles son las expectativas de estas minorías sexuales respecto del rol del sistema educativo? ¿Cuáles son los desafíos del sistema educativo frente a esta realidad a veces invisibilizada?

Para responder esto no hay caminos únicos, siendo legítimo que el presente trabajo de tesis aborde este tema considerándolo un imperativo ético, reconociéndose anclado en una sociedad cambiante, que por ende, exige cambios en el contexto educacional – escolar, cambios que fundamentan la importancia de adentrarse en las subjetividades para desde allí intentar develar un conocimiento que permita ampliar los horizontes de lo explícito y proponer fundadamente una multiplicidad de acciones favorecedoras del desarrollo del ser humano, principio fundamental del sistema educativo.

Sobre la base de lo anterior, la presente investigación trata de conocer las experiencias y significados de adultos que se asumen homosexuales, respecto de la homofobia vivenciada en el contexto educativo. Corresponde a un estudio cualitativo de caso/s, cuyos informante/es clave fueron adultos, con experiencias de vida significativas en torno a la temática convocante.

Para abordar tales experiencias se hizo necesario levantar la presente investigación desde una epistemología fenomenológica, puesto que ésta se basa en el estudio de la experiencia vital junto con la descripción de los significados vividos, siendo el objetivo cardinal, conocer los fenómenos tal como se muestran a la consciencia de quien los experimenta y observa (Sassenfeld y Moncada, 2006).

En relación al método, se trabajó con casos a través del método biográfico, optando por poner foco en los relatos de vida, de acuerdo a Pujadas (2000)

permite acceder a un tema en particular tratado en profundidad, como es el caso de la Homofobia en contexto educativo.

El marco teórico – referencial transita entre la violencia, homosexualidad y fines de la educación, con lo que se espera aportar a los debates actuales en la disciplina respecto del aprendizaje, inclusión y diversidad entre personas.

En los capítulos posteriores se presentan análisis, resultados y conclusiones, las que se orientan a reconocer desde las experiencias y significados, la existencia de Bullying Homofóbico en el contexto escolar chileno, percibido por los informantes clave.

El sistema educativo es descrito como un espacio coercitivo, sancionador y heteronormativo que requiere avanzar en hacer verdad la atención a la diversidad, declarada desde el discurso oficial, interpeándola a abandonar el modelo normalizador con el cual es caracterizada y asumir el acompañamiento en sexualidad, afectividad y climas de convivencia que garanticen el respeto y dignidad de todos y todas.

2.- Presentación del Problema

2.1 Planteamiento del Problema

De acuerdo a informe UNESCO (2012) derivado de la revista “Respuesta del sector de educación frente al bullying homofóbico”

“El bullying homofóbico es un tipo específico de violencia sexual que está basado en la orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real. Generalmente se trata de violencia producida entre estudiantes, aunque también ocurre desde los docentes y otro tipo de personal que trabaja en los centros educativos hacia ciertos estudiantes que son percibidos con orientación sexual y/o identidad de género diferentes al patrón heteronormativo”.

Según estos planteamientos, el bullying homofóbico representaría un problema significativo, en tanto se ha observado limitaría el encuentro entre estudiantes de diferentes contextos y culturas, afectando por un lado la integración y la cohesión social y por otra los aprendizajes no sólo disciplinarios sino también genéricos.

Contribuiría además a instalar el “miedo al otro”, promoviendo temor y odio hacia todas las personas que se consideran diferentes al grupo o que se aparten de las normas socialmente establecidas. Con ello, se pulveriza la riqueza de la diversidad cultural y se sientan las bases de la violencia escolar.

La revisión referida a este tema evidencia que este es un problema nacional e internacional, por lo que se considera debe ser investigado. Ejemplo de ello es un estudio realizado durante 2011 en México (encuesta desarrollada por la organización internacional Youth Coalition for Sexual and Reproductive Rights y la Coalición de Jóvenes por la Educación y la Salud Sexual -COJESS-) en el que se encontró que tres de cada cuatro jóvenes homosexuales han sido víctimas de bullying, principalmente a través de burlas e insultos, aunque también se

reportaron golpes y abusos sexuales. Un 48% señaló que los profesores no prestaban atención a los ataques y un 10% consideró que los docentes fueron “cómplices de la homofobia”.

En un mensaje emitido el 8 de diciembre de 2011, el Secretario General de las Naciones Unidas, Ban Ki-Moon, declaró que el bullying homofóbico es "un escándalo moral, una grave violación de los derechos humanos y una crisis de salud pública .

En reconocimiento de la magnitud del problema, y reflejando su compromiso con los principios y objetivos de la Educación para Todos, la UNESCO ha estado trabajando para sensibilizar a los Estados respecto de la necesidad de diseñar políticas públicas y estrategias gubernamentales para abordar el *bullying* homofóbico, promoviendo en las comunidades escolares una cultura de la paz y no violencia que permita a estudiantes, docentes y apoderados comprender, valorar y defender los derechos humanos.

Se suman a lo anterior numerosas investigaciones psicosociales que se han efectuado para medir y caracterizar la homofobia en el mundo y en Chile (Barrientos y Páez, 2000; Cárdenas y Barrientos, 2008a; Herek, 1984a, 1984b, 1988, 2000b, 2002; Larsen, Reed y Hoffman, 1980; Movimiento de Integración y Liberación Homosexual [MOVILH], 2007, 2008, 2010; Ortiz-Hernández y García, 2005; Raja y Stokes, 1998; Steffens, 2005; Steffens y Wagner, 2004; Wright Jr., Adams y Bernat, 1999).

Estas pesquisas han documentado que la homofobia varía en diferentes contextos y países (Bozon, Gayet y Barrientos, 2009). Indican que hay una gran semejanza entre las consecuencias de diferentes tipos de discriminación (racismo, sexismo y homofobia), sobre las personas que son víctimas de dichas acciones (Wexler, DiFluvio y Burke, 2009), lo que sugeriría una estructura común en todos estos tipos de discriminación. Asimismo, la homofobia se asocia tanto a variables individuales como sociales, siendo el contexto de gran relevancia en la prevención y promoción del respeto a las diferencias.

En nuestro país, la medición de la homofobia se efectúa de forma sistemática desde la década de los 90 mediante las preguntas efectuadas en las encuestas del Latinobarómetro y la World Values Survey (WVS).

Lamentablemente, ellas evalúan el grado en que la homofobia sería “justificable” y mediante una sola pregunta.

A fines de los 90, la Fundación Ideas (1997, 2001, 2003) comenzó a realizar un conjunto de mediciones que ampliaron el rango de preguntas y temas. Últimamente, diversas organizaciones de lesbianas, gay, bisexuales y transgéneros (en adelante LGBT), junto con organismos nacionales e internacionales, han efectuado mediciones más complejas sobre el grado de homofobia en Chile (Instituto Nacional de la Juventud, 2010; MOVILH, 2012; ONUSIDA, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, Chile, Ministerio de Salud, VIVOPOSITIVO y ASOSIDA, 2012). Dichos estudios muestran que en la actualidad la población chilena tendría actitudes algo más positivas hacia las minorías sexuales (Fundación Ideas, 1997, 2001, 2003; MOVILH, 2012, 2013) no obstante las cifras confirman la existencia del problema más no su profundidad para quienes lo viven como víctimas.

Más antecedentes disponibles, han sido obtenidos por la Encuesta de Tolerancia y No Discriminación (Ideas, 2003) y la *World Values Survey (2005)* antes mencionada. La primera encuesta indica que más del 50% de la población podría ser tildada de homofóbica (entendida esta como una forma de prejuicio personal o institucional hacia los homosexuales, que se manifiesta en temor o rechazo a la cercanía física con personas homosexuales), en tanto, considera que la homosexualidad debe ser un importante tema de investigación médica que permita evitar que en el futuro sigan naciendo homosexuales.

En el informe 2001 de la misma encuesta, un 45,2% opina que la homosexualidad debería ser prohibida, pues va contra la naturaleza humana (Ideas, 2001) y el 43% afirma que a los homosexuales no se les debe permitir ser profesores en un colegio (Ideas, 2003).

Otros estudios desarrollados han encontrado que gay chilenos presentan menores niveles de felicidad en comparación con la población general (Barrientos, Cárdenas y Gómez, 2013).

Además, un estudio reciente muestra diferencias significativas entre hombres heterosexuales y hombres gay en la dimensión integración social de la escala de bienestar social: los gay reportan una peor evaluación de los lazos que mantienen con la sociedad y su comunidad, en comparación a su contraparte heterosexual (Gómez y Barrientos, 2012). Por último, también se ha encontrado que aquellos gay que perciben mayor estigma y discriminación por su identidad son quienes reportan efectos más severos en su felicidad (son menos felices y evalúan su vida de esta forma) y bienestar social (valoran más negativamente su contribución a la sociedad; ONUSIDA et al., 2012).

Independientemente de lo anterior parece evidente que aún son pocos los estudios en Chile sobre el tema (Barrientos, Cárdenas, Vidal y Gómez, 2011) ya que como se puede observar, estos estudios si bien aportan información relevante, dan cuenta de la necesidad de desarrollar estudios locales, situados y en profundidad, que orienten la toma de decisiones desde la validez ecológica de los discursos elaborados desde experiencias y significados construidos por las víctimas de homofobia en el escenario educativo, escenario representativo de una oportunidad de cambio y transformación social que parece tener desafíos pendientes en materia de atención a la diversidad.

2.2 Justificación

El presente estudio busca profundizar y abrir dialogo respecto de la violencia vivenciada por homosexuales en contextos educativos, presentando una posibilidad de dar a conocer como estas personas, en edad ya adulta, reconstruyen la experiencia de exclusión y violencia simbólica al amparo de la institución escolar. Lo anterior en la idea de mostrar luces y sombras respecto de

los fines de la educación.

Respecto de las luces, desde la literatura vemos esfuerzos del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) orientados a relevar la importancia asignada a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, tal como lo señala uno de los cuatro dominios destacados por el Estado chileno en su Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) comprendido como uno de los recursos pedagógicos que legitiman y facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje para generar una educación de calidad en contextos relacionales de armonía. Así mismo, a partir de estas consideraciones, se afirma que el aprendizaje se da en la interacción entre el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende con la intermediación del docente, quien motiva y orienta a partir de la planeación, organización y ejecución de lo que pretende enseñar (Alsina, Domingo, 2010; Pérez O, 2006; Castorina, 1994). A esto se agrega que los eventos o tareas externas que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, están relacionados con el medio en el que se desenvuelve el individuo. Así según Vigotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido como algo social y cultural, no solamente físico.

Finalmente, señalar que somos testigos que los problemas de violencia escolar han sido incluidos en las agendas escolares oficiales de muchos países, por lo que se han propuesto sugerencias sobre su tratamiento y prevención. No obstante, en el contexto de las sombras, de acuerdo a Olweus (1993), algunas de estas sugerencias y planteamientos parecen mal encausados e incluso pueden resultar perjudiciales. El hecho de que las instituciones escolares se centren en exceso en cambiar el comportamiento de las víctimas para hacerlas menos vulnerables, sería un reflejo de lo anterior, lo que reafirma y justifica la idea de ampliar conocimiento desde la investigación cualitativa, pues los desafíos en esta materia dependen en gran medida de las necesidades y concepciones subjetivas sobre este tema.

Las víctimas de violencia y discriminación suelen presentar sentimientos de tipo depresivos y de soledad, de manera más evidente que los de tipo ansiosos y de

baja autoestima, y sufren un considerable estrés, sus resultados académicos son bajos y expresan con mayor frecuencia sentimientos de tristeza, de no sentirse seguros o de pertenencia al colegio. En este grupo se ha encontrado además una mayor frecuencia de sintomatología de tipo somático: cefalea, dolores de estómago, espalda, mareos, cansancio, dificultad para dormir y expresan con mayor frecuencia conductas de suicidio (Redondo, Galdó y García, 2008).

Reconociendo la importancia de los avances en materia de Ley (Ley antidiscriminación Nº 20.609, Ley de Violencia Escolar DFL. 20.536) se tiene derecho a pensar que el impacto legal no construye el exterminio de actos discriminatorios, sino más bien podría generar miedo al incumplimiento de la justicia, por lo que se considera necesario investigar para educar.

2.3 Pregunta de Investigación

2.3.1 Pregunta Primaria:

¿Cuáles son las experiencias y significados de homofobia vividas en contexto educativo por adultos que se asumen víctimas?

2.3.2 Preguntas secundarias:

¿Cuáles son las experiencias intersubjetivas de homofobia desde las víctimas?

¿Cuáles son los significados atribuidos al sistema educativo como escenario de experiencias de homofobia?

¿Cuáles son las expectativas respecto del sistema educativo en materia de homofobia?

2.4 Objetivo General y Específicos

2.4.1 General:

- Conocer las experiencias y significados de homofobia, vividas en contexto educativo por adultos que se asumen víctimas.

2.4.2 Específicos:

- Describir las experiencias intersubjetivas de homofobia en contexto educativo.
- Develar los significados atribuidos al sistema educativo como escenario de experiencias de homofobia.
- Identificar las expectativas, respecto de los desafíos del sistema educativo en materia de homofobia.

3.- Marco Referencial

3.1 Antecedentes Teóricos

3.1.1 Experiencias y Significados

Todo ser humano es capaz de sentir, querer, amar, y odiar, en este sentido todos somos capaces de identificar como es nuestro entorno, olores, sabores, colores y experiencias. Pero ¿que son las experiencias? En este sentido, se reconocen los rasgos esenciales del individuo como mantener su libertad, su autonomía y su capacidad de elección (Losada, 1995a).

De la misma forma el reconocimiento de la singularidad, la subjetividad de ese ser y por sobre todo, el respeto a esa experiencia interna, son vistos como una de las bases fundamentales del enfoque humanista (Losada, 1995b).

Para Friedrich la experiencia es el conocimiento adquirido a partir de percepciones y vivencias propias generalmente reiteradas. (Dorsch, Friedrich; Diccionario de Psicología; 2005). Para Alfred M. y otros, experiencia son emociones y sensaciones contrapuestas al pensamiento, entregando el que está ocurriendo en lugar de teorizar o interpretar retrospectivamente (Alfred M. Freedman; Harold I. Kaplan; Benjamín J. Sadock. 1982)

Teniendo ya claro que es experiencia debemos saber que para entenderlas se les da un significado, que luego determina la personalidad del ser humano, significado es la significación o sentido de una palabra o de una frase, contenido semántico de cualquier tipo de signo, condicionado por el sistema y por el contexto. (Fernández 2007), Según Husserl el significado en sí, es el modo de ser de una cosa, prescindiendo del acto subjetivo de la comprensión. Desde la visión del ser biológico, el significado es una propiedad biológica conjunta del mundo percibido y el mundo de acción de un ser vivo. (Uexkull 1921). Para P. Janet el significado es la convicción de que todo objeto, todo acontecimiento tiene un sentido escondido que hay que buscar (Pieron, Henri; Vocabulario de Psicología; 1990).

Los significados que las personas homosexuales les dan a determinadas experiencias de su vida pueden provocar rechazo en la sociedad, apareciendo la discriminación un término que se usa con mucha frecuencia y con sentidos e intenciones diversas (King, 2001; Sakalli, 2002).

3.1.2 Conceptualización General de Violencia

Al referirnos al concepto de violencia, debe ponerse atención al hecho de que el vocablo «violencia» posee múltiples significados. Esa palabra incorpora una gran diversidad de sentidos, definidos en términos históricos y culturales (Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999), la violencia es un hecho cultural aprendido y transmitido a través de las relaciones con otros y otras, surgiendo tras un conflicto en el cual se transgrede a otra persona utilizando fuerza desmesurada (Donoso y Palma, 2009; Yáñez y Galaz, 2010). Aunque el concepto de violencia es similar al de agresividad, resulta muy difícil de definir porque lo que para una persona puede ser violento, para otra puede no serlo, se diferencian entre sí desde el momento en que uno de los protagonistas está en desigualdad física o psicológica y no encuentra los medios para una confrontación de poderes, ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación (Rozenblum, 2001). Sin embargo, la agresión se diferencia de la violencia en la medida que la conducta agresiva conlleva una intención o el deseo de herir o dañar al otro (Olweus, 1998). Por lo tanto, las definiciones se centran en que cualquier acto de agresión –física, moral o institucional– dirigido contra la integridad de uno o de varios individuos o grupos, es considerado como acto de violencia (Abramovay y Rúa, 2002).

De este modo, la «violencia escolar» puede ser definida y abordada de diferentes maneras en función de los diferentes valores y principios éticos, ideológicos, políticos y culturales desde los que se aborde.

Charlot (citado en Abramovay y Rúa, 2002) resalta la definición de violencia escolar como un «fenómeno heterogéneo, que rompe la estructura de las

representaciones básicas del valor social: la de la infancia (inocencia) y la de la escuela (un refugio pacífico), así como la de la propia sociedad (un elemento pacífico en un régimen democrático)».

Agrega que las violencias practicadas en el universo escolar deben ser jerarquizadas, de forma que sean comprendidas y explicadas. Tal jerarquía se podría basar en la naturaleza de los actos en cuestión.

En este sentido, habría actos asociados a lo que es llamado violencia (robo, violencia sexual, daños físicos, crimen, etc.), y habría actos de violencia institucional y simbólica (violencia en las relaciones de poder).

Para Debarbieux (1998), «las incivildades son violencias antisociales y antiescolares. Cuanto más traumáticas sean, y cuanto más sean resguardadas y transformadas en acontecimientos banales para proteger a la escuela, más se vuelven, muchas veces, una forma de violencia simbólica» (Abramovay y Rua, 2002).

Frente a este tema se observa en la literatura especializada que se confirma ampliamente el hecho que las escuelas producen resultados menos satisfactorios cuando los profesores y otros miembros del equipo técnico hacen uso de la violencia simbólica y de la violencia física contra alumnos y colegas, generando así un círculo vicioso y una cultura de fracaso y de abandono de la escuela (Scheerens y Bosker, 1997).

En este contexto, la violencia simbólica en el contexto educativo abre un espacio para comprender y para problematizar procesos habituales en la comunicación y en la interacción interpersonal e institucional, mediante los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, de pensar, de mantener en silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto.

Este tipo de violencia presupone que aquellos que no poseen la competencia para funcionar de acuerdo con los códigos privilegiados por el lenguaje oficial, reconocen la legitimidad de un lenguaje que ellos no pueden hablar, y, por ejemplo, adoptan algún criterio de evaluación poco favorable hacia su propia práctica cotidiana. (Bourdieu - Wacquant, 1992: 167).

Bourdieu describe la violencia simbólica, esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas «expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas», que según plantea transforma las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas y el poder en carisma. El reconocimiento de la deuda se convierte en agradecimiento, sentimiento duradero respecto al autor del acto generoso, que puede llegar hasta el afecto, el amor, como resulta particularmente manifiesto en las relaciones entre generaciones.

Con la expresión «violencia simbólica» vemos entonces que Bourdieu pretende enfatizar el modo en que los dominados aceptan como legítima su propia condición de dominación (Bourdieu - Wacquant, 1992: 167). El poder simbólico no emplea la violencia física sino la violencia simbólica, es un poder legitimador que suscita el consenso tanto de los dominadores como de los dominados, un «poder que construye mundo » en cuanto supone la capacidad de imponer la «visión legítima del mundo social y de sus divisiones» (Bourdieu, 1987b: 13) y la capacidad de imponer los medios para comprender y adaptarse al mundo social mediante un sentido común que representa de modo disfrazado el poder económico y político, contribuyendo así a la reproducción intergeneracional de acuerdos sociales des igualitarios.

La violencia simbólica en el campo del lenguaje, como en cualquier otro, se ejerce mediante lo que Bourdieu llama el orden de las cosas, en este caso a través de la censura y la formalización inherentes al mismo; es la propia estructura del campo la que rige la expresión regulando a la vez el acceso a la expresión y a la forma de expresión.

La literatura plantea que la censura resulta especialmente eficaz e invisible cuando los agentes no dicen más que aquello que están objetivamente autorizados a decir o cuando se excluye a determinados agentes de la comunicación excluyéndoles de los grupos que hablan o de los lugares donde se habla con autoridad y para comprender lo que puede y no puede decirse en un grupo, no sólo hay que tener en cuenta las relaciones de fuerza simbólicas que se establecen en ese grupo y que impiden a ciertos individuos hablar o les obligan a conquistar por la fuerza su derecho a la palabra, sino también las leyes mismas de formación del grupo, que funcionan como una censura previa (Bourdieu, 2001: 109-110).

Bourdieu razona su propuesta aplicando una vez más su metodología integradora de las dimensiones estructural y fenomenológica del universo social, y su teoría de la práctica: «Si el Estado _ a través del sistema educativo _ está en condiciones de ejercer la violencia simbólica, es porque se encarna a la vez en la objetividad bajo forma de estructuras y de mecanismos específicos y en la «subjetividad» o, si se prefiere, en los cerebros, bajo la forma de estructuras mentales, de percepción y de pensamiento» (Bourdieu, 1999b: 97-98). Marta Lamas (1995), autora estudiada, retoma las ideas de Bourdieu, planteando que existe gran dificultad para analizar la lógica de la violencia simbólica, ya que se trata de una asociación que ha estado inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales.

3.1.3 Sistema Educativo y Diversidad.

El sistema educativo chileno tiene entre sus propósitos la atención a la diversidad, sin embargo Magendzo (1994), señala que en contextos educativos circula una “incapacidad de reconocer al otro desde una actitud de apertura, quien hace su planteamiento desde el concepto gadameriano de alteridad. El mismo autor señala que el otro, el distinto, para la educación es invisible, no tiene presencia (Magendzo, A., 1994, pp. 13-35). Plantea que hasta hoy, cuando entendemos

diversidad la reducimos a la subordinación de un aspecto que nos distingue, en función de otros.

Esto lleva a formular unos sistemas de privilegio que simplifican el tema de la diversidad (como ejemplo, cuando se hacen análisis de clase social subordinando a otros marcadores como pueden ser género, nacionalidad, orientación sexual, discapacidad, etc.). Estas perspectivas lo que hacen es invisibilizar y reducir la complejidad de lo que somos y de cómo nos constituimos social y culturalmente. (Matus, 2005).

Desde la bandera de atención a la diversidad, el sistema educativo ha tendido a delinear una distinción entre el currículo escolar establecido y el mundo exterior, caracterizado por la multiplicidad e hibridación que hoy en día florece en las sociedades contemporáneas (Matus, C., McCarthy, 2003).

“Las visiones modernas de educación son caracterizadas por la racionalidad de Tyler, las planificaciones con orientaciones conductistas, los objetivos descontextualizados, la evaluación competitiva y externa, los modelos dualistas que separan al estudiante del profesor, significado y contexto, personas del conocimiento objetivo, cuerpo de espíritu, aprendizaje del entorno y modelos de progreso lineal a través de la transmisión de información neutral en términos de valores. Esto ya no es aceptable en la era postmoderna” Slattery (2003).

Es así como los planteamientos curriculares declarados y prescrito todavía insisten en un proyecto de homogeneización, normalización y en la producción de un ciudadano en serie, lo que incluye una perspectiva heteronormativa.

Esto se observa incluso en las aproximaciones más progresistas al currículo en Chile que, por ejemplo, han considerado que los “proyectos de integración” al interior de los establecimientos escolares se constituyen como una forma de abordar los temas de multiplicidad y diferencia en un marco institucional que, parecen sostener un alto grado de simplificación de la temática (Matus, 2005). De

esto se desprende que no basta con incluir niños con discapacidad para decir que en Chile estaría garantizada la atención a la diversidad, pues se observa intolerancia simbólica con minorías desatendidas e invisibilizadas.

Autores como Peter Taubman (1993) trabajan el tema de la diversidad desde los proyectos de multiculturalidad y consideran que para implementar una educación que recoja y autorice las diferencias es imperativo diseñar una aproximación que sea informada por el tema de la subjetividad y sus componentes. Se advierte que si no es diseñado de esta manera, "...lo que hace la escuela es prometer un mayor entendimiento de la identidad y la cultura pero que produce identidades alienadas" (p. 303).

Complejizar el concepto de diversidad es gravitante para la transformación de las prácticas de la escuela. La diversidad como una posibilidad epistemológica, ética y política nos ayuda a destronar el isomorfismo con el que hemos sido condicionados a pensarnos. (Matus, 2005).

3.1.4 Ley General de Educación LGE

En Chile la Ley General de Educación (en adelante LGE), permite desprender que el sistema educativo debe promover y respetar la diversidad y hacerla visible en cada proyecto educativo institucional.

Esto implica atender la diversidad cultural, religiosa, social sexual, etc. de todas y todos y permitir las adecuaciones pertinentes para hacer verdad una educación de calidad para todos.

Ejemplo de lo anterior es lo mencionado en el artículo 4º, el que señala que es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.

También en el Artículo 5º señala que, corresponderá al Estado, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación.

Por su parte el Artículo 28 orienta la educación parvularia señalando que esta fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá el Desarrollo de actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.

Misma prescripción se observa en el Artículo 29, el que dice que la educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.

Refiriéndose a la educación media, el Artículo 30 de la LGE señala que ésta (educación media) tendrá como objetivos generales conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses. (Larraín, 2009). A partir de esto y del análisis de las bases curriculares chilenas se identifica que desde tercero básico a sexto básico se comienza implementar en el eje de relaciones interpersonales el contenido 5, la idea de respeto, que indica a los docentes que deben enseñar a los estudiantes a manifestar actitudes de solidaridad y respeto, que favorezcan la convivencia, como

evitar y rechazar toda forma de violencia y discriminación, ya sea por etnia, género, religión, nacionalidad, etc. Sobre esta base se tiene derecho a pensar que lo anterior deja en evidencia la gran brecha entre el curriculum y normas prescritas versus el curriculum y prácticas ocultas, que mucho distan del discurso oficial declarado.

3.1.5 Homosexualidad

Algunos autores se han referido al concepto de homosexualidad como un término controversial, dependiendo el enfoque o constructo social de cada persona. Según Karlen (1971), la palabra homosexual deriva de la raíz griega homo, que significa “mismo” o “igual”, acuñado a finales del siglo XIX; aludiendo más bien a un término etimológico para referirse al mismo sexo. Dicha definición, según Pérez (1999) fue utilizado por primera vez en Alemania y Hungría.

La definición de Homosexual, puede emplearse bien como adjetivo (un acto homosexual) o como un nombre que alude a los hombres y mujeres que sienten una atracción sexual preferente por las personas del mismo sexo durante un lapso significativo (Bell y Weinberg, 1978), haciendo referencia que el “lapso significativo” es una instancia temporal que se desvanece.

Ya hacia el año 1869, académicos y científicos han intentado comprender el fenómeno de las relaciones íntimas de personas del mismo sexo (Mondimore, 1998), pero el cuestionamiento hace referencia a que esta definición sólo se “encasilla” en el acto sexual meramente masculino, por lo que no sería del todo cierta. (Cory 1970, citado por Martínez, Rodríguez, Santiago y Sánchez, 2001), llegando a ser un tema recurrente en el área de la sexualidad humana Whittaker (1999).

El impacto de la definición de la Homosexualidad Genera prejuicio, rechazo y discriminación hacia las personas homosexuales (Mondimore, 1998). Es así como

Bardinter (1993) considera que existen dos extremos en la forma de representación de la homosexualidad: “el hipermacho y el marica”, éstos son víctimas de una imitación alienante del estereotipo masculino y femenino homosexual, pero en ambos casos se trata de hombres mutilados.

Al igual que la heterosexualidad, la homosexualidad abarca más que la simple dirección de la tendencia sexual, engloba el afecto, la aproximación hacia el otro, la aceptación de su condición tanto social como psicológica (Bell 1979).

Ardila (1998) en sus estudios investigativos, señala que la homosexualidad tanto masculina como femenina ha sido motivo de estudio por parte de médicos, genetistas, sociólogos, psicólogos, antropólogos, juristas e historiadores durante decenios. Es así como diversos autores de diferentes ramas sociales han postulado diversas teorías sobre el origen de la homosexualidad, entre ellas se pueden destacar las siguientes: hormonales (Gooren, 2006), diferencias anatómicas (Allen y Gorski, 1992), genéticas (Turner, 1995; Savolainen y Lehmann, 2007) y de estructura familiar (Craig-Oldsen, 2004). Dentro de la categorización de homosexualidad, la que tiene más campo investigativo son los estudios genético-moleculares que reportan genes asociados a la conducta homosexual con ubicación en el cromosoma sexual X (Turner, 2004).

Otros campos investigativos han contrastado la homosexualidad con los prejuicios y significancias que estos otorgan. Desde el campo psicológico, los prejuicios que las personas heterosexuales muestran, se denotan en tres rangos de edad según la clasificación de Erikson (1963), sin embargo, hay autores que descartan dicho argumento (Bell y cols, 1981; Marmor, 1980, citados por Coon, 1999).

Existen estudios de la percepción de la homosexualidad en diferentes géneros y muestra que las actitudes de los hombres son particularmente negativas cuando la persona evaluada es un hombre homosexual más que una mujer lesbiana (Gentry, 1987; Whitley, 1987), el mismo autor argumenta que tanto los hombres como las mujeres heterosexuales presentaban actitudes más negativas hacia las personas homosexuales de su mismo sexo.

Barra (2002) afirma que la mayor parte de la evidencia disponible acerca de diferencias de género en las actitudes hacia la homosexualidad se refiere a las evaluaciones y reacciones frente a las personas homosexuales en general.

Cabe mencionar que se observa, tras la revisión bibliográfica, que la práctica homosexual como tal, parece no ser un tema que sea exclusivo de nuestros días, ya que existen registros antiguos que datan del siglo VI a.C, siendo Anacreón de Teos, el primer poeta que escribió sobre homosexualidad masculina, a comienzos de la Etapa Dorada de la Grecia antigua. (Ardila, 1998).

Grecia y Roma, según Masters, Johnson y Kolodny (1995), se aceptaban ampliamente formas de homosexualidad y bisexualidad que eran tenidas como naturales sin considerarlas una conducta degradante ni pecaminosa. Pero la influencia de la cultura Cristiana Occidental, cambian el paradigma del humanismo grecolatino, es así como la Iglesia define la práctica homosexual como un delito punible por la ley divina debido a que atentaba contra los valores de la sociedad y la familia, dado que no conduce a la reproducción y por tanto, al mantenimiento de la estructura social (Mondimore, 1998).

Para el año 1969 surge un movimiento gay que, según Pérez (1999), marcó un hito en la historia de esta comunidad.

En el escenario actual la percepción o paradigma conservador ha ido cambiando, ya que en muchos países, los homosexuales cuentan con sus propias organizaciones, centros o clubes, y uno de los objetivos principales del movimiento homosexual o gay consiste en facilitar alternativas a los bares, baños, parques y otras zonas públicas que una cultura opresiva ha designado como gueto para los homosexuales y donde estos establecen sus contactos (Gafo Hernández, 1997). Dentro de estos privilegios, existen argumentos infundados que la cultura opresiva declara. Dimitriu Quintero (2002), plantea que la visión de la homosexualidad como “delito” o “problema”, constituye un poderoso argumento para justificar la discriminación social de los homosexuales en los países latinos.

En la actualidad, el escenario social que plantea Fraser y Honneth (2006), considera a los homosexuales como representantes de una sexualidad subordinada al dominio heteronormativo, supone vergüenza y agresión, exclusión de los derechos y privilegios del matrimonio y la maternidad o paternidad, limitaciones de los derechos de expresión, lo que sumado a “La invisibilización de la educación formal en el sistema educativo; el rechazo familiar o la falta de apoyo específico y explícito ante las sexualidades minoritarias; el contagio del estigma, no sólo para lesbianas, gays, transexuales y bisexuales sino para quienes les apoyan; y la normalización de la homofobia, que provoca una interiorización negativa del autoconcepto”. Belén Molinuelo (2007)

La población heterosexual cree que la homosexualidad es una cuestión que depende de la elección de los sujetos, los índices de rechazo suelen ser mayores que cuando se piensa que la elección no depende del sujeto (King, 2001; Sakalli, 2002). Es así, como investigadores han hecho uso de un instrumento de medición denominada “Escala de Actitudes de Heterosexuales hacia Homosexuales” (HATH) (Larsen, Reed, Hoffman, 1980), para tener un catastro de la población. Otras pesquisas indican que aquellos que carecen de contacto con homosexuales, o no tienen conocimiento personal de personas homosexuales, tienen actitudes más negativas hacia esta población (Lingiardi, Falanga, Augelli, 2005). Visto desde otro ángulo, aquellas personas con familiares homosexuales, o que conocen a personas homosexuales y entablan con ellas relaciones estrechas, tienen actitudes más favorables hacia los homosexuales (Bowen, Burgeois, 2001; Hinrichs, Rosenberg, 2002; Steffens y Wagner, 2006).

Dentro de este frente de bipolaridad, existen personas que consideran a la homosexualidad como un comportamiento “anormal” (Ardila, 2002), es decir, enfermos, desviados y peligrosos (Whitley, 1987). Este supuesto es apoyado por teorías y percepciones desarrolladas en un entorno clínico, a partir de una población de homosexuales que ya se han definido a sí mismos como enfermos, o que ha sido definidos como criminales por la sociedad (Lander, 1997).

3.1.6 Homofobia

Sobre la base de lo anterior, se tiene derecho a pensar que la homofobia es una expresión más, de violencia, especialmente de la violencia simbólica. Son muchos los autores que se refieren al concepto homofobia en sus escritos para explicar diversos fenómenos de discriminación hacia hombres y mujeres homosexuales. Estas definiciones que podemos encontrar, en su mayoría se basan en los prejuicios, discriminaciones, estereotipos entre otros, hacia estas minorías sexuales. La homofobia según Mott (2005), es entendida como el fenómeno del prejuicio, estigma o discriminación hacia las personas que mantienen relaciones sexuales con otras de su mismo sexo o que no se ajustan al modelo hegemónico hétero-normativo. Por otra parte Borrillo (2001) se refiere a este como una actitud negativa hacia homosexuales y a las emociones que se despiertan en las personas heterosexuales cuando entran en contacto con personas homosexuales. Sin embargo, en los últimos años este concepto ha sido interpretado no como una fobia, sino como una hostilidad dirigida a los homosexuales. El componente emocional de una fobia es la ansiedad, mientras que el componente emocional de la homofobia es la ira y el enojo (Herek, 2004). Las formas más evidentes en que se presenta la homofobia son en actos de violencia que van desde los insultos verbales y las agresiones físicas, hasta formas extremas como los asesinatos (Ortiz-Hernández & García-Torres, 2005).

El origen de la palabra homofobia, proviene del griego fobia (miedo), con homo, apócope de (homosexual), a lo que se refiere a sexo con lo igual.

Este término fue utilizado por primera vez por el inglés Psicólogo estadounidense George Weinberg (1971). Sin embargo, la homofobia no siempre existió, si nos remontamos a siglos atrás la homosexualidad estaba visto como algo normal, incluso se consideraba algo sagrado (Corraze, 1972). Con la llegada del cristianismo la homosexualidad fue considerada como un delito grave, que no tiene salvación para sus alma y eran perseguidos y condenados a muerte (1ª Cor. 7,9. Citado en Casiodoro de Reina 1569). De la misma forma, el apóstol Pablo, que tenía que ejercer su misión evangelizadora en un ambiente pagano en el que

la homosexualidad y la bisexualidad eran prácticas frecuentes y socialmente aceptadas, desaprueba el sexo, juzgado un crimen contra la naturaleza (Levítico 20:13, citado en la Santa Biblia, antigua versión de Casiodoro de Reina 1569); “¿No sabéis que los injustos no heredarán el reino de Dios? No erréis; ni fornicarios, ni los idólatras, ni los adúltero, ni los afeminados, ni los que se echan con varones...heredarán el reino de Dios” (1ª de Corintios 6:9-10. Citado en Casiodoro de Reina 1569). Esta ideología, pensamiento y fe, son las bases sólidas en nuestra época de lo que se considera correcto o no y todos aquellos que piensan o sienten de manera diferente, están llamados a ser juzgados y rechazados, sin ser escuchados ni comprendidos. Los autores Lingiardi, Falanga y Augelli, (2005), definen que aquellos que carecen de contacto con homosexuales, o no tienen conocimiento personal de personas homosexuales tienen actitudes más negativas hacia la población. Por un lado los prejuicios de la iglesia, como la poca cercanía hacia lo diferente, son factores que contribuyen a la discriminación o rechazo hacia personas que piensan y sienten diferente, sin que logren conocer la realidad o pensamientos que tienen los demás y lo único verdadero es su propia realidad (Ortiz, 2005).

3.1.7 Bullying Homofóbico

De acuerdo a los planteamientos de UNESCO (2012), el *bullying* homofóbico es un tipo específico de violencia escolar que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real.

Las investigaciones realizadas por UNESCO, muestran que el *bullying* sexual o basado en género afecta a todos los y las estudiantes que se perciben como no conformes a las normas de orientación sexual y género predominantes, incluyendo a aquéllos que son lesbianas, gay, bisexuales, transgénero o intersexuales. Este tipo específico de violencia escolar, denominada *bullying* homofóbico, tiene importantes repercusiones en la educación. Viola el derecho a la educación y menoscaba los logros académicos de las personas afectadas. El *bullying* homofóbico ocurre en todos los países, independientemente de las creencias o

culturas. Así como la discriminación basada en la raza, sexo, etnia, discapacidad o religión es inaceptable, también lo es la discriminación motivada por la orientación sexual y la identidad de género (supuesta o real).

3.1.8 Rol del Sistema Educativo

En el ámbito que convoca, entender ciertos conceptos claves de la violencia escolar asociada a homosexualidad, autores como Durkheim y Dewey asignaron a la escuela el papel de formar al ciudadano para la democracia y para el progreso. En los conceptos de Dewey (1859/1952) la moralidad –como conducta responsable– va íntimamente asociada a la democracia, pero ésta se construye desde abajo, esto es, desde la educación (Apel, 1979).

Por ello, el funcionamiento de las escuelas debe concebirse como la introducción en el mundo de la experiencia infantil de la vivencia de la democracia; “la educación no puede considerarse instrumento democratizador sin afirmarse antes en la democracia”. Cabe destacar entonces en este ámbito a Milicic y Arón (2000) que consideran relevante el concepto de clima social en el contexto escolar. Éste es definido como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos (estructurales y funcionales) del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, en este caso, el establecimiento escolar.

Se lo relaciona con el poder de retención de las escuelas tanto de los profesores como de los alumnos, con el grado de satisfacción de la vida escolar y finalmente con la calidad de la educación. Ahora bien, la perfección en cualquier tipo de relación es nula, más aun cuando en el aula se desenvuelven todo tipo de personalidades, y contextos personales y familiares diversos. Es aquí cuando la discriminación, la violencia y otros aspectos negativos salen a relucir.

La violencia aparece descrita como una conducta que se da en el espacio humano pero que no es inherente al ser humano, tanto la violencia como la agresión surgen como modos culturales (Maturana, 1995). En este contexto, la intimidación

y la victimización constituyen procesos complejos que se producen en el marco de las relaciones interpersonales y con gran frecuencia en el marco escolar, obstaculizando la interacción entre los diferentes actores del sistema escolar, como así también perjudicando la convivencia y el clima escolar (Rozenblum, 2001).

Acercándonos a la relación existente entre la homofobia o la homosexualidad y la escuela, es que Erik Cantor destaca que “muchos docentes no saben cómo abordar la expresión pública de homosexualidad o el lesbianismo de los estudiantes o las actitudes de discriminación hacia estos jóvenes en la escuela”. (2008, p. 35). El Marco para la Buena enseñanza, instrumento elaborado por el Ministerio de Educación chileno, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores y teniendo la vista la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares (MBE, 2008), supone que los profesionales que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con sus estudiantes. (pág. 7; MBE 2008). Se consideran dentro de este instrumento cuatro dominios que hacen referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso (pág. 8; MBE, 2008). Los nombres de los dominios son: Dominio A: Preparación de la enseñanza; Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Haciendo referencia al Dominio B en particular, que habla de la creación del entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes

sociales, afectivos y materiales del aprendizaje (Arnaiz, 1996; Arnaiz, 2000). Uno de los criterios para este dominio, establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto (MBE, 2008). Se establecen descriptores anexos al Dominio B: Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos; Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación; Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos; Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.

Para resguardar la integridad de estudiantes y evitar la violencia escolar en Chile se creó la Ley de Convivencia Escolar 20.536, (2011) que promueve la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos. Para lograr el cumplimiento de esta ley (20.536), se les pide a aquellos establecimientos que no se encuentren legalmente obligados a constituir dicho organismo deberán crear un Comité de Buena Convivencia Escolar u otra entidad de similares características, que cumpla las funciones de promoción y prevención. Señala que todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión.

De acuerdo a esta ley (20.536), se entenderá por buena convivencia escolar la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes y define por acoso escolar toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea

por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición, estableciendo la especial gravedad que reviste cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante.

4 Marco Epistemológico

4.1 Fenomenología.

Para abordar las experiencias y significados de las víctimas de homofobia en contexto escolar, se tomó la decisión de levantar un proceso investigativo desde una epistemología fenomenológica, puesto que esta orienta el estudio de las experiencias vitales junto con facilitar la obtención de la descripción de los significados construidos.

Esta es una corriente filosófica desarrollada en Europa en el siglo XX, siendo Husserl uno de sus principales exponentes (Waldenfels, 1997). La fenomenología, vista desde la perspectiva de Merleau-Ponty (Dantas y Moreira 2009) busca estudiar y comprender los fenómenos subjetivos, cuestión primordial en el presente estudio, dado que la presente investigación se buscó la descripción de significados vividos y experimentados en la cotidianidad de los actores clave (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Con el convencimiento que esta mirada era una buena base para el desarrollo de la investigación, se pudo constatar que esto fue un acierto, dado que tras la revisión bibliográfica se toma conciencia desde los aportes de Moreira (2001) que la fenomenología se orienta a comprender la experiencia que el observador tiene del fenómeno en sus propios términos y asume que esto sólo se puede lograr mediante la descripción comprensiva y detallada de esta, rechazando el análisis causal explicativo. Es así como la fenomenología orienta el camino para la obtención de descripciones exhaustivas del fenómeno estudiado, desde la experiencia inmediata de quien se encuentra investigado (Sassenfeld y Moncada, 2006).

De este modo, los investigadores – tesisistas, se situaron y enfocaron a entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores clave, examinando el modo en que experimentan el mundo, asumiéndose como relevante lo que las personas perciben como importante (Taylor y Bodgan, 1992)

La realidad desde la fenomenología , se considera entonces como un mundo en donde los fenómenos están ahí, sin importar si son ideales u objetivos y que dependen de la experiencia de los sujetos (Schultz, 2009).

Desde la fenomenología, los investigadores – tesisistas, han asumido que investigadores e investigados poseen una subjetividad que surge de la relación con otros y que por sí misma constituye una unidad de investigación (Rizo, 2006).

5.- Diseño Metodológico

5.1 Metodología.

La presente investigación se desarrolla desde una metodología cualitativa, la que resulta concordante con los objetivos planteados, centrados en describir experiencias y significados de quienes viven o han sido víctimas de homofobia en contextos educativos.

De acuerdo a los aportes de Mejía (2004), la metodología cualitativa ha revalorizado al ser humano como punto central del análisis, enfocando su interés en el mundo social en el que participa, explorando su mundo de experiencias y validando sus significaciones desde su experiencia personal, por lo que la metodología cualitativa aparece rescatando el aspecto humano de la realidad social.

Se intenta identificar la naturaleza de las realidades, considerando la realidad como una dinámica construida en la interacción (Martínez, 2006). Por tanto, el propósito de la investigación, es poder conocer la subjetividad de los informantes en quienes esta puesta la mirada, sus comportamientos, reacciones, pero por sobre todo en las experiencias y significados que ellos han construido a lo largo de su trayectoria de vida, especialmente la referida a la violencia vivida en su trayectoria educativa.

5.2.- Método:

Concordante con lo anterior, se estimó pertinente que la posibilidad de generar conocimiento en torno a la temática sería posible a través de el Método Biográfico con foco en los relatos de vida. De acuerdo a Pujadas (2000), este método se caracteriza por la configuración de un testimonio subjetivo de la vida de las personas investigadas, las cuales mediante sus narraciones expresan hechos o situaciones vivenciadas y las valoraciones asociadas a estas.

A su vez se reconoce en este método la posibilidad de lograr una apreciación profunda de la visión que tienen las personas respecto de su vida o ante un determinado fenómeno, logrando con ello una descripción y acercamiento a la comprensión y contextualización del mismo por parte los investigadores - tesisistas.

Durante la revisión bibliográfica fue posible reconocer en el método biográfico dos vertientes tales como la historia de vida y los relatos de vida. Al respecto se pudo constatar desde los aportes de Pujadas (2000) que la diferencia existente entre estos está dada por la profundidad de la temática abordada, es decir, en el relato de vida se trata un tema en particular siendo abordado en profundidad, mientras que en la historia de vida se aborda la vida de la persona, siendo más extenso pero en menor de profundidad. Sobre la base de lo anterior, se optó por poner foco en los relatos de vida, los que hicieron posible acceder a relatos profundos, asociados a las experiencias y significados de la homofobia en contexto escolar desde las víctimas.

5.3 Diseño

De acuerdo a Salgado (2007) el término diseño en investigación cualitativa se refiere al “abordaje general en el proceso de investigación de manera que es más flexible y abierto y se rige por el campo, ya que se va ajustando a las condiciones del escenario” (p. 72). Debido a que el objetivo principal de la presente investigación es conocer las experiencias y significados asociados a la temática convocante, se hizo necesario manejar conocimiento previo dese la teoría para observar con mayor detalle como se da el fenómeno. Por ello, la investigación se desarrolló desde el diseño emergente o diseño diamante, el cual parte de una aproximación teórica a *priori*, para luego dialogar con los datos obtenidos, generando posibilidad de modificar lo ya previsto en el diseño inicial partiendo de las características halladas en los informantes (Quintana 2006).

Se trabajó con dos casos únicos, quienes presentan vínculo reciente con una misma casa de estudio (Gentile, Roden y Klein, 1972, en López González, 2011).

5.4 Técnicas de Recolección de Información.

Para dar cumplimiento a los objetivos trazados se utilizó la técnica de entrevista, las que desde los aportes de Iñiguez (1999) se utilizan para obtener información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas, las que varían según el número de participantes y el nivel de estructuración de los/las entrevistados/as.

En este contexto se utilizó la técnica de entrevista en profundidad (Taylor y Bodgan 1987) y la técnica de entrevista semiestructurada (Mayan 2001). Las entrevistas en profundidad con foco en relatos de vida, representan una técnica que permite acceder al conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios, una mirada personal e íntima de su proceso, recuperando su propia voz al hacerla pública (Orner 2000). Mientras que la entrevista semiestructurada, permitió acceder a temas específicos tratados con profundidad pero con menor extensión buscándose una interacción mutua entre el investigador/a e investigado/a, orientada a captar aquellos significados personales, donde hay definiciones a priori y preguntas definidas previamente, de este modo, la secuencia y la formulación de éstas, variaron en función de cada sujeto/a entrevistado, presentando en ocasiones fases directivas y no directivas (Ruiz, 2003). Existió una relación media de interacción con los/as participantes, obteniendo riqueza de datos (Valles, 2003). Se utilizó una guía de entrevista semiestructuradas (Taylor y Bodgan, 1984; Valles, 2003), para ser aplicada a las personas entrevistadas en un primer acercamiento. Las temáticas abordadas fueron las siguientes: Significados personales: Experiencias intersubjetivas; Sentimientos y emociones; Formas de interacción en la actualidad; Siendo la homofobia en contextos educacionales, el eje transversal a toda la investigación. Posteriormente, a través de entrevistas en profundidad (Ruiz, 2003; Taylor y Bodgan, 1984; Valles, 2003), se recabaron mayores datos para otorgarle profundidad y sustancialidad a los datos recogidos. Se utilizó instrumentos de registro tales como guías de entrevista y grabaciones de audio (Taylor y Bogdan, 1984; Ruiz, 2003) previo consentimiento informado.

5.5 Población

La presente investigación se llevó a cabo con la participación de dos personas adultas pertenecientes a la ciudad de Chillán de Chile, las cuales se asumen homosexuales (uno de ellos se asume homosexual gey y la otra persona se asume como lesbiana), ambos con experiencias significativas en torno a la temática convocante.

Se accedió a estas personas a través del apoyo de informante clave. Balcázar (2007), explica que la selección por informante clave consiste en la identificación y aproximación hacia personas que tienen cercanía con la población que se pretende estudiar.

La selección se desarrolló de manera intencionada teniendo en cuenta los objetivos planteados.

Los criterios de inclusión fueron:

- Personas adultas entre 20 y 30 años con pasado reciente en contexto educativo.
- Personas con trayectoria educativa completa (profesional o técnico o en práctica profesional o técnica)
- Reconocerse como personas homosexuales con salud física y psicológica óptimas.
- Dispuestos a firmar consentimiento informado y autorización para análisis – publicación de resultados manteniendo anonimato.

Criterios de exclusión:

- Problemas severos de salud física o psicológica.
- Personas que no esten dispuestas a firma de consentimiento informado.

5.6 Análisis de Datos

El análisis de datos fue desarrollado a través de análisis de contenido, el cual se define como una aproximación empírica, en donde se analizan textos de relato, teniendo en cuenta sus contextos de comunicación, siguiendo distintos pasos, los cuales no incluyen la cuantificación (Cáceres, 2003). Esto dio la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso.

El análisis de contenido implicó la reelaboración y reducción de datos, lo cual favoreció el enfoque emergente *a priori* y flexible, propio de la investigación cualitativa, permitiendo relacionar diversos temas mediante la agrupación de datos similares, para lo cual fue útil contar con malla categorial con conceptos clave, categorías y subcategorías como podrá encontrarse en anexos del presente documento.

Una vez obtenida la información, el análisis de datos se realizó con el apoyo del software informático de análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 7, elaborando un barrido inicial, separando a través de citas y códigos cada uno de los datos obtenidos de las entrevistas, para ser incorporadas con mayor detalle, en cada categoría, proporcionando comprensión y coherencia al análisis.

El procedimiento principal entonces fue codificar el texto para obtener frases – citas significativas de cada entrevista, facilitando un análisis profundo de la información recabada.

5.7 Criterios de Calidad.

Los criterios de calidad cautelados en la presente investigación son coherencia interna, validez ecológica y auditabilidad.

5.7.1 Coherencia interna.

Definida como la congruencia entre la pregunta de investigación, hasta el método usado pasando por sus componentes (Castillo y Vásquez, 2003).

La coherencia se revela con la pregunta de investigación y entre los componentes del método y del análisis usado (Martínez, 2006; Ruiz, 2003). Ésta coherencia interna va de la mano con la validez argumentativa, que es aquella línea argumentable visible, lógica y trazable (Ruiz, 2003). Esto se resguardó a través de la revisión constante y rigurosa de Coherencia entre marcos referenciales, marcos metodológicos y malla categorial entre otros relevantes.

5.7.2 Validez ecológica

La validez ecológica se condice con la utilización de la descripción densa, donde se pudo obtener la saturación de los datos, logrando un registro completo. La utilización de una selección pragmática y teórica (Ruiz, 2003), permitió darle sustento a la validez ecológica. Tanto la saturación de datos, como la descripción densa, fueron posibles a través de las entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, aplicadas a dos personas.

Se resguardó tener siempre en cuenta el contexto y condiciones de ambiente y vida de las personas participantes. La recogida de datos se desarrolló en contextos naturales en donde las personas viven su cotidianidad (Banister y otros, 2004)

5.7.3 Auditabilidad

De acuerdo a Castillo y Vásquez (2003), el criterio de auditabilidad se refiere a la posibilidad que otros investigadores puedan entender la investigación y cómo esta se llevó a cabo, aspectos que se ha cautelado informar en la presente tesis referidas a las decisiones metodológicas y la secuencia de realización.

5.8 Aspectos Éticos

Los aspectos éticos considerados en ésta investigación fueron los siguientes (França Tarragó, 1996):

- **Principio de autonomía:** El que establece que toda persona posee capacidad de gobernarse y por tanto la capacidad de tomar decisiones por sí solo/a. Para cumplir con este principio resultó fundamental el consentimiento informado, que se relacionó con la participación voluntaria, informada y actualizada. Esto quiere decir que las personas participantes conocieron y aceptaron las condiciones para la ejecución de la investigación. El consentimiento informa acerca de las intenciones de la investigación y que alcances tiene para el/la investigado/a y para su vida, considerando todos los aspectos posibles de protección de privacidad, tanto como el resguardo del nombre, por lo que se utilizó el nombre “entrevistado 1, entrevistado 2”, como también, el cambio de nombre a los lugares geográficos específicamente señalados.
- **Principio de Justicia:** Se refiere al derecho de las personas a ser tratados como iguales. En el caso del método biográfico con relatos de vida se cauteló que en las entrevistas las personas participantes no se sintieran juzgadas y menoscabadas debido a sus opiniones, actitudes o relatos (Fernández, 2010).

6 Presentación de los Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación, el que se desarrolla desde las categorías definidas y relevadas desde el ejercicio de revisión y priorización de conceptos clave derivados del marco teórico referencial.

6.1 Objetivo Específico 1: Describir las experiencias intersubjetivas de homofobia en contexto educativo.

Concepto Clave: Experiencias Intersubjetivas.

Subcategorías:

Definición de homofobia.

- Experiencias de homofobia.

Para contextualizar, parece conveniente señalar que desde los aportes de Heidegger (1988), el concepto de experiencia habla del “ser en el mundo y de la acción humana”. Para este autor el sentido de la experiencia permite acercarnos a la comprensión humana desde los significados. Es así como, desde los entrevistados, se han obtenido relatos de vida que dan cuenta de las principales experiencias intersubjetivas que emergen asociadas a la homofobia. Desde los relatos, se observa que las experiencias vividas en diferentes contextos permiten asociar la homofobia a hostilidad, rechazo injustificado, malos tratos sistemáticos generadores de sentimientos de inferioridad y diferencia, lo que coincide con las definiciones consignadas en el marco teórico de referencia.

Entrevistado 1 “... Comencé con nuevos compañeros, pero al comenzar de cero, **volví a lo mismo**, yo era **diferente** a mis compañeros, mis compañeros **me molestaban, me decían maricón de mierda...**”

Entrevistado 1 “... Mi madre recuerdo, me había comprado un estuche nuevecito, bonito. Fui al recreo, y al ratito después, vi mi estuche totalmente hecho tira, escrito ahí, que decía “Chavón” me sentí **rechazado, inferior a los demás, desvalorizado**, ya que **no comprendía el porqué de todo esto**... me escondían mis útiles en mis hojas me colocaban maricón...”

En el contexto de la incorporación a nuevos grupos emerge la fantasía de adaptación. Sin embargo prima la confusión asociada a la intolerancia percibida, actitudes negativas, prejuicios y hostilidad permanentes a lo largo de la experiencia de vida, todo ello en la zona oculta del escenario educativo.

Entrevistada 2 “... Esta tipa, la cual **me había amenazado** por mi **condición sexual** era mi vecina, y su hermano estaba completamente loco. De hecho, apareció con una pistola **amenazándome** por fuera. Diciéndome: **Tortillera culia y la cuestión...**”

Se desprende de los relatos de vida en ambos casos, que la experiencia intersubjetiva asociada a homofobia se nutre de una representación asociada a la diferencia, rechazo y amenazas a la integridad consideradas irracionales que no logran ser comprendidas desde las víctimas. Se desprende de ellos la sensación de temor permanente.

- Discriminación

A pesar de la existencia de disposiciones ministeriales y reglamentos que prohíben la discriminación y promueven su erradicación por motivos de orientación sexual u otros en contextos educativos, este parece ser un problema no resuelto y cotidiano desde la infancia para los entrevistados, tema que los llevó a alimentar sentimientos de soledad y marginación.

Entrevistado 1 “...Comenzó a haber una especie de **discriminación** hacia mí, o sea una **lejanía**, una **diferencia** entre mis compañeros y yo, que empezaban a decir ya, el primer indicio, -mujercita, que eres mujercita, juega con nosotros...”

Entrevistada 2 “...Cuando el axé era la moda, yo iba a hacer educación física, yo entrenaba y ellas (compañeras) estaban en la sala, así como (bailando) chuchuca, cachay?, entonces era como –tú no haces esas cosas (tono irónico)-, como que **siempre me dejaron como a un lado**, como que yo tenía mi mundo aparte...”

Un tema que llama la atención es que los entrevistados evidencian haber vivido discriminación no solo desde los pares sino también desde el profesorado y desde inspectores quienes paradójicamente son encargados de promover la sana convivencia y disciplina en la comunidad educativa.

Entrevistado 1 “...No tenía amigos, siempre he estado solo, toda mi vida solo. **Profesores se iban**, no veía a ninguno, cuando más los necesitaba no estaban o cuando estaban, **se burlaban de mi...**”

Entrevistada 2 “...Una vez la **inspectora** me dijo que yo había provocado la histeria del colegio, -y- ¿qué le voy a decir yo a los apoderados?, que tú **eres una vergüenza para la institución** y **te tienes que ir por tu enfermedad** (Inspectora de E. Media, quien la acusaba de lesbiana).

Entrevistada 2 “El **Director** le dijo a mi mamá...-queremos ofrecerle toda la **ayuda** posible para que ella se **mejore de su trastorno** y la **inspectora** dijo: Sí, porque de hecho nosotros te vamos a pedir un certificado médico, dijo (que acreditara que es normal) para poder renovarte la matrícula...”

Las ayudas son concebidas como una obligación de ajustarse a la condición heteronormativa, condición que es percibida por los entrevistados como imposición fundamental que garantiza o niega la permanencia en el sistema educativo. Así entonces la experiencia intersubjetiva asociada a discriminación posiciona a los funcionarios como actores con poder coercitivo sobre los estudiantes tras acciones de discriminación cuya consecuencia en los casos estudiados se traduce en sentimientos de abandono y menor valor respecto de los otros. Por consiguiente se denota una expectativa de ayuda incumplida ante la discriminación generada en contextos educativos.

Entrevistado 1 “...Del hecho de que te **basureen** y que te **critiquen**, al hecho de **que no haya nadie**...que no puedan hacer nada, nada alguien por ti, ya es difícil...”

En este sentido, la presencia de discriminación en el sistema educativo parece una constante a lo largo de los relatos de vida experimentados en diferentes contextos educativos por parte de los entrevistados. Las prácticas de hostigamiento y discriminación serían múltiples y desde diferentes actores que conforman la comunidad educativa.

El silencio frente a los abusos, contribuiría a una conducta naturalizada entre agresores y agredidos soportada en la zona de lo visible- invisible de la escuela, la que incumple su rol fundamental, el desarrollo personal integral y aprendizajes transversales, entre otros.

- Homofobia

De acuerdo a planteamientos recientes de UNESCO (2012), la Homofobia en contextos escolares es entendida como el temor, rechazo o aversión hacia las personas homosexuales, con frecuencia expresada en actitudes estigmatizadoras o comportamiento discriminatorio hacia personas homosexuales, la homosexualidad y hacia la diversidad sexual, lo que implica la violación de los derechos de estudiantes dificultando la capacidad colectiva del sistema educativo para obtener una Educación de Calidad para Todos.

En este contexto, podemos corroborar desde las experiencias de los casos estudiados la existencia de homofobia, lo que es coincidente con lo planteado por UNESCO y con los desafíos en esta materia.

Entrevistado 1 “...Después de las humillaciones hacia mí, ya eran los empujones y después ya eran (...llora...) no juguemos con el maricón... o no juguemos con la niñita, con la mujercita que tenemos... y así me comenzaban a decir muchas cosas con respecto a eso...”

Entrevistada 2 “...Siempre me acuerdo que me empezaban a molestar, porque yo era súper masculina, súper hombrá, que no tenía amigos. (...)mis compañeras se reían de mí por eso, si tú erí súper hombrá, y me empujó...”

Se detecta en ambos casos haber sido víctima de agresión y rechazo por sus pares producto de una condición sexual percibida por los otros.

- Representaciones Hetero-normativas

Dentro de las representaciones heteronormativas, entendido como un sistema ideológico que niega, degrada y estigmatiza cualquier conducta, identidad o relación no heterosexual (Herek, 1992), se desprende desde las experiencias intersubjetivas que ambos entrevistados evidencian haber sido sometidos a “moldeamiento” en por diferentes actores integrantes de la comunidad educativa, trascendiendo a la familia.

Entrevistado 1 “...Mis padres hoy en día piensan que estoy enfermo de la cabeza y que la iglesia me va a fomentar a mí que yo cambie algún día.....En la escuela te dicen: Es que el hombre tiene que ser así y la mujer tiene que ser acá...”

Entrevistado 2 “...En Chile la escuela forma niños y niñas heterosexuales, ojala cristianos, emm que no roben, que sean súper así como cuadraditos, obedientes y muy muy muy productivos y sumisos al sistema, o sea no preguntes, tú produce, más ahora que estamos en un sistema que esta sólo basado en los resultados...”

A partir de las experiencias intersubjetivas asociada a las representaciones heteronormativas, la escuela, familia e iglesia, emergen como lugares que se esfuerzan por conducirlos sumisos a un mundo heterosexual normativo.

La intersubjetividad de cada entrevistado es clara al momento de ver la heteronormatividad como un molde social que no admite otra manifestación de la conducta, cuando se dice que el hombre debe ser de una determinada manera. Por otra parte, se denota una fuerte influencia institucional que promueve este condicionamiento normativo.

Los casos estudiados dan cuenta que las experiencias y significados vinculados a la heteronormatividad posicionan a la escuela y familia como lugares que ejercen poder, pero que a su vez, esto implica una oportunidad de desarrollo de mayor consciencia crítica respecto del ejercicio de este poder intolerante a las diferencias.

6.2 Objetivo Específico 2: Develar los significados atribuidos a la institución escolar como escenario de experiencias de homofobia.

Concepto Clave: Significado

Subcategorías:

Definición de significado atribuido a la Institución Educativa.

- Institución Educativa

Desde la literatura, aún hay coincidencia que la escuela sigue siendo una de las instituciones más relevantes en la actualidad, ya que es reveladora de los imaginarios sobre la educación y el cambio social. Sin embargo los imaginarios de cambio social desde las víctimas de Bullying homofóbico se ven teñidos por expectativas incumplidas, posicionando al sistema educativo como parte del problema, el que actuaría por omisión e incluso desde la agresión.

En este sentido se observa que ambos entrevistados identifican a la institución educativa como paralizante, floreciendo en los entrevistados sentimientos de angustia, temor, lejanía y una definición clara de lo que es para ellos la escuela, esto es “un infierno”.

Entrevistado 2“...Porque su función (institución educativa) no es solo educar a los niños... ¡son una comunidad educativa! ... y **el sistema educativo mantiene la homofobia...**”

Entrevistado 1 “...**Toda mi vida, desde la enseñanza básica ha sido un infierno para mí**, no pude ser como he querido ser...totalmente solo...son cosas que yo...yo no puedo...no puedo olvidar, por más terapias que haga, por más médicos que he visto por esto, no lo puedo olvidar...**esos recuerdos (de maltrato) vienen y me dejan mal.....** Fue muy difícil mi relación, parecía un niño

autista, un niño que no podía comunicarse, un niño que **no podía hablar con nadie, por miedo**, lo único que yo sentía en ese instante era miedo, temor, me sentía una basura, me sentía totalmente que **no valía nada...**”

Entrevistado 2 “... Querría un día haber ido a la **escuela y no tener miedo**”

La experiencia demandante y exigida a la institución educativa en temas tan simples y a la vez complejos como poder ir a esta sin tener miedo, parece haberlos marcado, construyéndolos interna y socialmente, en función de una adaptación restringida y difícil aprendida en el escenario ofrecido por la institución educativa. En suma , en la escuela se aprende, pero el aprendizaje más significativo parece estar asociado a asumir que ser diferente implica vivir el aislamiento y el temor de manera naturalizada y erróneamente legitimada.

- Rol Social

Es sabido que el rol de la institución educativa es mirada desde diferentes ángulos y no se reduce exclusivamente a la trasmisión y reproducción cultural.

Se desprende de las bases curriculares del MINEDUC, que la institución educativa tiene hoy otros desafíos tales como la cohesión social, tema que es depositario de esperanzas y expectativas de transformación hacia el pluralismo tolerancia y respeto a la unicidad y libertades buscando la co construcción de sociedades más justas y aportadoras al bien común. Sin embargo, en los casos estudiados se significa a la escuela como un espacio que no cumple con el rol social anhelado, sino más bien es visto como un espacio transgresor, controlador y coercitivo.

Entrevistada 2 “... La escuela tiene un rol súper **normalizador**, ese es su trabajo y la función de la escuela es formar personas...y ¿cómo las forma?, a través de lo que la sociedad delimita que es correcto.....El sistema educativo **segrega**, normaliza y heteronormaliza y eso es grave...”

Entrevistado 1 “...La escuela se enmarca a lo **normativo**, o lo que políticamente es normal o correcto entre comillas, lo demás esta de lado...”

Entrevistado 2 “... El rol social que toma la escuela es súper controlador, su rol es **controlar, vigilar y castigar**... mecanismos de control social, entonces en este caso la escuela es como el más grande...”

Las señales discursivas de los entrevistados respecto del rol social de la escuela coinciden en significar a esta como “normalizadora”, “heteronormativa”, centrada en formar niños útiles para la sociedad, sin importarle si esto fomenta o trunca las habilidades y oportunidades del ser humano, mucho menos se preocupa de respetar, cuidar la integridad y la diversidad de los niños entendiendo de que dentro de la escuela existen niños y niñas de orientación sexual diferente. Cabe señalar que el significado que atribuyen los entrevistados respecto de la institución educativa, es que ésta mantiene la homofobia.

- Convivencia escolar

Se desprende de la literatura ministerial revisada que la atribución que mantiene el sistema educativo, respecto de la convivencia escolar, es que esta se desprende de los valores intrínsecos de cada individuo dentro de un grupo social. según el Ministerio de Educación de Chile (2008), la convivencia escolar se trata de la

construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa, cuestión que la institución educativa está mandatada a respetar y promover.

Sin embargo, la atribución que los entrevistados otorgan al concepto de convivencia escolar, dista de lo planteado en el discurso oficial. Así, la convivencia se caracteriza para ellos por segmentación del grupo, diferencias, que no solo se presentarían entre pares o compañeros, sino, que involucraría además a docentes, directivos y comunidad escolar, transgrediéndose las políticas nacionales que promueven y norman las dinámicas de convivencia.

Entrevistado 1 “... En los recreos todos jugaban y compartían entre ellos, en ningún momento alguien se acercó...a jugar conmigo...**me hacían aun lado como si yo no existiera, ... no hubo ningún apoyo de parte de la escuela**, en ella no me valoraban, no me respetaban, no me integraban, **me sentía solo y aislado por mis compañeros y profesores ...”**

Entrevistado 2 “... La **convivencia escolar**, tampoco se aborda de manera directa y honesta, incluso, **se baja el perfil a estas situaciones**, especialmente en colegios con perspectivas cristianas de distintas índole...” En lo que a mí me tocó vivir **no respetaban la diversidad si no que para ellos era algo inaceptable, catalogando de una enfermedad.**

La Convivencia Escolar se reduce a la existencia de grupos integrados y de individuos aislados - discriminados, situación naturalizada por la institución escolar. El aislamiento, descrédito e invisibilización de prácticas de maltrato y aislamiento serían comunes y dan cuenta de graves problemas de convivencia en

el sistema educativo e incumplimiento de las políticas nacionales en esta materia. Se cataloga toda conducta diferente como algo inaceptable, muchas veces definido como una patología.

- Estereotipo

Desde los aportes de Lippmann (1922); se puede entender el concepto de estereotipo como “las imágenes en nuestra cabeza” de los grupos sociales. Esta definición hace mención a los atributos que el observador de un grupo determinado adjudica a todos sus integrantes sin mayor fundamento.

Esto es relevante si consideramos que la atribución que los entrevistados levantan asociada a los estereotipos se vincula con descalificación hacia ellos dada la condición percibida por terceros, asociada a su condición sexual.

Entrevistado 1 “...Estereotipos en contextos educativos? hay muchos..... nos tratan de colizón, cola de pato, maricón, maricueca, Chavón...eh...se piensa que los **gays son personas degeneradas, se piensa que los gays son ..pedófilos, se piensa que los gays son animales raros, se piensa que es una enfermedad**, en mi caso piensan que es el demonio que actúa en mi mente...”

Entrevistada 2 “...Es que... son pedófilos o violadores...eh...no sé qué te gustan todas, **que te vas a comer a todas**, otro estereotipo es como que **siempre eres muy masculina y en los hombres son súper femeninos**”

Entrevistada 2 “...porque hasta eso me dijeron, que yo estaba **enferma...**”

Ambos entrevistados aluden a la idea que en contextos educativos existirían estereotipos asociados a considerarlos como “gente enferma”, “pedófilos”, “degenerados”, “animales raros” además nombran dentro de su género una serie de adjetivos adjudicados a personas con una opción sexual diferente, por ejemplo, en el caso de los hombres homosexuales, la palabra más utilizada es “maricón” y la mujer homosexual se refieren como “tortillera” (mencionado en relatos anteriores). Desde los estereotipos, surge la idea de sobre sexualización, lo que podría explicar el distanciamiento de los otros, sin embargo esto no deja de ser un estereotipo según se desprende de los relatos.

6.3 Objetivo Específico 3: Identificar las expectativas, respecto de los desafíos del sistema educativo en materia de homofobia.

Concepto Clave: Expectativas hacia el Sistema Educativo

Subcategorías:

- Expectativas (Sistema Educativo).

Respecto del sistema educativo, los entrevistados levantan críticas que dan cuenta silenciosa de altas expectativas hacia el sistema educativo como un lugar que tiene la posibilidad y deber de ayudar en la enseñanza del buen trato y respeto a las diferencias. Estas expectativas surgen como incumplidas representando desafíos contemporáneos en materia de transversalidad.

Entrevistado 1 “...No hubo ningún apoyo de parte de la escuela, apoyo de parte de la enseñanza...(alude a aprender de su sexualidad, de su condición), en ella no me valoraban, no me respetaban, no me integraban dentro de ésta, me sentía solo y aislado por mis compañeros y profesores ...”

Entrevistado 2 “... Creo que poco o nada han realizado... la modificación de la LOCE por la LGE no aportó en nada, no incluyó ni siquiera la orientación sexual dentro de sus concepciones sobre no discriminación...”

Entrevistado 1 “...La escuela hoy en día...no apoya la real diversidad de las personas, la vida de ese niño/a que sufre homofobia...”

Entrevistado 2 “...Creo que lo que hay es tolerancia a la violencia y a la homofobia porque consideran que es correcta y eso...eso hace que el sistema sea macabro, retrogrado y cruel...”

Entrevistado 2 “...Creo en consecuencia que existen intentos (refiriéndose al sistema educativo), pero poco efectivos, porque no consideran las realidades, las personas que tienen distintas orientaciones sexuales e incluso identidades sexuales diversas...necesitan apoyo y orientación”.

Las expectativas que surgen en torno al tema, desde el sistema educativo, surgen como posibilidad pero muy a largo plazo. En lo inmediato observan la inexistencia de programas claros para educar sobre el *bullying* homofóbico. Ambos entrevistados evidencian expectativas incumplidas desde relatos que dan cuenta que a amparo de la institución educativa se mantiene pasivamente la vulneración de sus derechos, caracterizando a esta como un sistema macabro, retrogrado y cruel, que no apoya ni educa en la diversidad de las personas, desprendiéndose desafíos urgentes en esta materia. .

- Diversidad

Los entrevistados plantean el concepto de diversidad bajo el alero de las expectativas.

Esto es un sistema educativo que debiera abordar la erradicación de la discriminación asumiendo que todas las personas son “únicas ” y con los mismos “derechos”.

Entrevistado 2 “...Ahora yo creo que el primer desafío es... Cómo los actores principales, que en este caso serían los **docentes, los asistentes de la educación, están preparados para enfrentar la diversidad sexual...**”

Entrevistado 1 “...**La institución educativa tiene que enfocarse** por ser más...eh...diversificado...hablar **más de la diversidad**, concepto de diversidad, concepto de que todos somos iguales, de que todos nos valoremos, de que todos nos respetemos sin importar la raza, el sexo, el color ni religión, ni el género...”.

Respecto de las expectativas que el sistema educativo maneja en materia de diversidad, ambos entrevistados aluden a una falta de preparación por los actores principales, es decir, profesores, docentes, directivos y comunidad escolar, de educar en materia de diversidad sexual. Surge de los relatos que la institución educativa debe enfocarse al trabajo de promoción a la diversidad de manera amplia e integradora..

- Identidad

Cuando hablamos del concepto de identidad, nos referimos a la esencia que nos identifica, es decir, lo que nos diferencia del grupo social, esta identidad es invaluable, tienen un valor único e interpretativo en forma subjetiva. Lipiansky (1990) lo define como un “proceso”, un camino de construcción.

El individuo construye su identidad, a partir de las experiencias y significados en forma consciente y subjetiva. En este escenario podemos observar que en Chile existen un programas de sexualidad y afectividad impulsados por el MINDUC, sin embargo, en los casos estudiados se observa por un lado la necesidad y expectativa de ser acompañados en la construcción de su identidad sexual y afectiva y por otra la frustración de no haber recibido ninguna orientación, contención y apoyo a sus aprendizajes y desarrollo en esta materia.

Entrevistado 1 “...**La escuela no quiere apoyar**, no quiere hacer nada al respecto... **y sacar la confusión**... a mí no me sacó de la confusión, a mí no me ayudó para nada, al contrario, yo no quería ir a la escuela, para mí la escuela era un infierno...”

Entrevistado 2 “...**Todo lo que es distinto, la escuela lo sanciona** y si no lo sancionan, cuando es positivo, cuando le sirve al sistema lo destaca y lo destaca de sobre manera, entonces los otros compañeros que no destacan en eso, desarrollan reacciones súper negativas con los compañeros y nadie te refuerza habilidades sociales...”

Ambos entrevistados refieren a las expectativas del sistema educativo en materia de identidad, como un agente sancionador y separatista, que no otorga ayuda alguna respecto a la construcción de la identidad sexual de manera positiva.

- Violencia en contexto educativo

Los entrevistados registran hechos de violencia verbal y física. Dentro de este contexto nos encontramos con expectativas de apoyo y prevención por parte del sistema educativo ante las agresiones descalificativas, empujones y golpes vividos

de manera reiterada. Esta se centra a lo largo de la etapa escolar y mayoritariamente en la enseñanza básica y media. Nuevamente las expectativas de apoyo del sistema educativo se ve frustradas.

Entrevistado 1 “...**Me trataban mal, me pegaban**, yo iba moreteado, tenía la espalda moreteada... totalmente marcada, sin poder decir nada a mis padres... y **la escuela hizo oído sordo...**”

Entrevistado 1 “... Yo te digo, te puedo asegurar que más de algún niño tiene que estar sufriendo, más que un niño tiene que (...) estar pasando por lo mismo y **muchas veces esto se silencia**, esto no lo saben ni las personas externas ni las personas internas de la escuela, sino solamente lo saben el agresor y el que es agredido...”

Entrevistado 1 “...Yo **cuando pedía ayuda todos me volvieron la espalda en la escuela**, todos, me decían que no, que no era como podía ser tanto, no creían, y muchas veces a lo mejor sabían lo que pasaba, pero **se hacían los locos y se iban para otro lado...**”

“...Llegó un punto donde no sé, yo estaba una en clases y los profes me decían: **ándate, sal de mi clase...**”

(Entrevistada 2).

“... **La inspectora del colegio una vez me encerró, por una pelea donde yo fui la agredida...** Yo me tiré encima lloraba y le suplicaba que por favor me dejaran ir a mi casa...yo no había hecho nada malo y llorando encima de la profe, llorando porque me sentía súper humillada...”

En ambos casos los entrevistados concuerdan en sus relatos de vida, haber sido víctimas de violencia en el sistema educativo. Humillaciones, omisiones, oído sordo ante tales eventos de violencia. Argumenta un entrevistado que ante tales efectos de violencia, éstos no se exponen ante la comunidad educativa, sino más bien esto se silencia, se baja el perfil, y quién lo vive es el agresor y el agredido, lo

que da cuenta que el mandato escrito en políticas nacionales de convivencia requieren trabajo y apropiación por parte del sistema educativo, dado que su no implementación se traduce en malestar subjetivo – objetivo y representa un riesgo al logro de aprendizajes integrales y significativos.

7 Conclusiones

Las conclusiones que a continuación se presentan corresponden a un ejercicio de triangulación entre la teoría, resultados y análisis. Por lo que a continuación se presentan las respuestas principales a las preguntas de investigación planteadas.

En primer lugar, frente a la pregunta ¿Cuáles con las experiencias intersubjetivas de homofobia vivida desde las víctimas?

Desde los casos estudiados se concluye la existencia percibida o construida de Bullying homofóbico en contextos educativos, asumiéndose esta como un tipo de violencia asociada a la crueldad y aislamiento caracterizado por una tendencia de reducir al otro de forma física y simbólica, situándose ellos a la condición de objetos degradados. Se pone en juego una dinámica de instrumentalización y control del otro, pero también se presenta como oportunidad para el empoderamiento en edades adultas canalizada a través de la opción por una carrera profesional y conductas de aceptación y tolerancia.

Para entender tal planteamiento, debemos insertarnos en el concepto que mejor define homofobia. Caben sin número de definiciones asociadas a un tipo específico de violencia, que atenta contra la diversidad y construcción identitaria de las personas. Mott (2005) define homofobia como un fenómeno asociado al prejuicio, estigma o discriminación hacia las personas que no se ajustan al modelo hegemónico heteronormativo. Por lo demás, existe un perfil conceptual que se ajusta al diseño investigativo de este estudio, encontrado en UNESCO (2012), que denota un significado hacia el bullying homofóbico como un tipo específico de **violencia escolar** que se dirige hacia personas por su orientación sexual y/o identidad de género, percibida o real. Esta última resalta hechos específicos de violencia generados en el sistema educativo.

A través de los casos estudiados, estos dan cuenta que las experiencias y significados vinculados a la homofobia implican el logro de mayor consciencia crítica respecto de las dinámicas de poder al interior del sistema educativo. Consciencia que pone en jaque el rol benefactor de los centros educativos en materia de homofobia y la transgresión de las identidades asociadas desde la diversidad.

Aludiendo a la definición intersubjetiva asociada a homofobia, lograda desde los relatos como vía de acceso a la subjetividad del otro, y desde los aportes de Perinat (2002) quien la observa desde una motivación primordial de carácter social, se observa en los casos estudiados variadas respuestas que enmarcan una representación de homofobia de carácter negativa, atribuida a diferencias, rechazos, sentimientos de inferioridad, desvalorización e intimidación. Tales atribuciones se desprenden de los siguientes relatos.

“...No tenía amigos, siempre he estado solo, toda mi **vida solo. Profesores se iban**, no veía a ninguno, **cuando más lo necesitaba**, no estaba o cuando estaban, **se burlaban de mi...**”

“...Del hecho de que te **basureen** y que te **critiquen**, al hecho de **que no haya nadie...**que no puedan hacer nada, nada alguien por ti, ya es difícil...”

Esto refleja una visión del sistema educativo generadora de una sensación de abandono, esperanza que se desvaneció cuando no hubo ningún indicio de ayuda.

Esto pone en juego el deficiente rol de los actores del sistema educativo respecto de los aprendizajes en materia de diversidad, sexualidad y afectividad, resultando común el no abordar pedagógicamente la promoción y prevención de valores fundamentales que sostienen el curriculum de formación.

Muchos de los causales de violencia presentan como primera huella un silencio del cual el agresor y la víctima son protagonistas.

Otras de los supuestos validados, son los actos de agresión evidenciados en el sistema educativo por parte de los educadores, tal afirmación pone en la palestra una situación poco idealizada de lo que refleja el sistema educativo actualmente, es decir, el rol que éste representa versus lo que efectivamente hace.

Esto nos da como resultado que el *bullying* homofóbico, no es una violencia que se genera sólo entre estudiantes y sus pares, sino además los estudiantes se verían expuestos a *bullying* homofóbico por parte de docentes, directivos y otros miembros de la comunidad escolar, incluyendo la familia, lo que coincide con la definición de *bullying* homofóbico presentada por UNESCO (2012).

Consecuentemente el acto de *bullying* homofóbico va en progresivo aumento, generando aislamiento, abandono, manteniendo a las víctimas ocultas en la sociedad sin ningún apoyo por parte de las instituciones educativas. Desde los aportes realizados en esta investigación, cabe mencionar que tales efectos generados por las múltiples situaciones de *bullying* a los que fueron expuestos los entrevistados, produjeron como consecuencia en ellos un impacto traumático tanto en lo emocional, personal y familiar que tuvieron como consecuencia un rechazo significativo a las instituciones educativas.

En lo emocional, los jóvenes logran darse cuenta tempranamente de la intensión de algunos pares y figuras de autoridad integrantes del sistema educativo, en imponer un estilo amenazante, coercitivo, sancionador y heteronormativo, experiencias vividas con la sensación de indefensión, aislamiento y soledad. Esto trae como consecuencia una construcción identitaria, basada en el miedo, la confusión el pánico a lo diferente, marginación social por sentirse distinto al común normativo, y finalmente una interferencia en los aspectos emocionales de afectividad y sexualidad.

“...La escuela **no quiere apoyar**, no quiere hacer nada al respecto... y sacar la confusión... **a mí no me sacó de la confusión**, a mí no me ayudó para nada.

El relato anterior, deja en evidencia que la escuela es vista como un lugar que puede ayudar, que ejerce poder, pero que invisibiliza las diferencias derivadas de la homosexualidad, frustrando las expectativas asociadas a los fines de la educación.

En el núcleo familiar esto no es ajeno, ya que en los vínculos parentales también se registran actitudes poco comprensivas en apoyo hacia las víctimas, a raíz de la homofobia, incrementando en ellos actitudes excluyentes y amenazantes que incurren en la omisión ante tales eventos de violencia. Esto último, corresponde a una visión poco clara del concepto de bullying abordado por los padres, sosteniendo que tales escenarios no tienen mayor consecuencia en el ámbito del aprendizaje hacia los actores. Sin embargo cuando los actos de agresión se generan en forma ascendente y progresiva, los padres se percatan que los hijos sufren en la institución escolar sin embargo más allá del reclamo no saben que exigir o esperar de la institución educativa en cuanto a sus fines y roles.

Se desprende de los relatos que los padres, al enterarse de que sus hijos son víctimas de homofobia, se generaría en ellos un estado percibido de aletargamiento y pasividad siendo considerados como una especie de “agresores secundarios” hacia sus hijos, esto por actuar por omisión.

Tales conductas se producen por la influencia heteronormativa y prejuiciosa respecto de la homosexualidad desarrollada en jóvenes insertos en el sistema educativo, el cual supone vergüenza, estigma y humillación social.

Otras de las variables encontradas como consecuencia de la homofobia en los actores entrevistados, es la construcción de sus aprendizajes. Tales manifestaciones de violencia pueden verse reflejadas en la construcción de barreras para el aprendizaje derivadas de variables emocionales y afectivas.

Tales interferencias que son propias de la desvalorización y degradación producto del acoso vivenciado, se asocian a las propuestas de Luis Bravo Valdivieso, psicólogo educacional chileno que afirma “que el aprendizaje puede verse interferido por variables socioemocionales y afectivas”, cuestión que involucraría al Bullying homofóbico entre otros tipos de violencia.

El daño relacional que relatan ambos individuos entrevistados a través de las vivencias que experimentaron dentro del sistema educativo, se tradujo en baja autoestima asociada a la intimidación.

En contraste con los antecedentes empíricos, existen registros de casos similares que evidencian la existencia de bullying homofóbico en diferentes países como México, Puerto Rico, donde los estudiantes homosexuales y lesbianas reportaron sentimientos de inseguridad en la escuela debido a su orientación sexual. Estos aspectos son importantes y determinantes en el desarrollo integral como individuos dentro de la sociedad, en materia de homofobia en contextos educativos.

Finalmente, la experiencia intersubjetiva de homofobia vista desde las víctimas se centra en asumir la existencia de Bullying Homofóbico en contexto escolar chileno, ver a la institución escolar y comunidad educativa (incluyendo a la familia) como espacios de poder, con posibilidades ciertas de hacer frente a la problemática de la homofobia pero que se observan negadas, frustrando las expectativas de mejora del sistema.

En segundo lugar, respondiendo a la pregunta ¿Cuáles son los significados atribuidos a la institución escolar como escenario de experiencias de homofobia?

Desde los casos estudiados se concluye que la escuela sigue siendo una de las instituciones más relevantes en la actualidad, ya que es muy reveladora de los imaginarios sobre la educación y el cambio social. La experiencia demandante y exigida que los intersujetos desarrollan en la escuela lo va construyendo internamente y socialmente, en función de la adaptación activa transformadora o pasiva reproductiva hacia la realidad (Käes, 1998).

En los relatos expresados en esta investigación, cada uno de los actores atribuyen la misma significación al imaginario social que representa la institución educativa, relatos contruidos desde sus propias experiencias a partir de las vivencias acontecidas a lo largo de su trayectoria en el sistema educativo.

El imaginario social construido por los informantes respecto de las instituciones educativas, refleja una clara desventaja del rol educativo dado su foco normalizador, segregador y controlador, manteniendo la homofobia.

“... El rol social que toma la escuela es **súper controlador**, su rol es de **controlar, vigilar y castigar** como dice Foucault, que no solo lo hacen las cárceles, también lo hacen todas las disciplinas, si las disciplinas son **mecanismos de control social**, entonces en este caso la escuela es como el **más grande...**”

“...Porque su función no es solo educar a los niños, son una comunidad educativa y en el fondo, todo él, por eso insisto, el **sistema educativo no crea la homofobia, el sistema educativo lo mantiene...**”

“...Toda mi vida, desde la enseñanza básica ha sido un **infierno para mí**, no pude ser como he querido ser...**totalmente solo**... esos recuerdos vienen y me dejan mal...”

Tales argumentos desprenden una vulnerabilidad de las libertades, es decir, pre visualiza la escuela con la definición más representativa de Foucault, Controlar, vigilar y castigar para encaminar hacia el paradigma de lo heteronormativo. Respecto del control que la institución educativa ejerce, esta responde a un vínculo coercitivo, tomando a los individuos y moldeándolos a sistema sancionador, delimitador y excluidor.

Aparentemente la diversidad asociada a sexualidad es sancionada por la escuela, la réplica de lo normativo es destacado significativamente, mientras estas diferencias generadas por el sistema hacia lo distinto genera reacciones extremadamente negativas que consecuentemente producen la marginación social.

A raíz de los comentarios expresados, estos enuncian un malestar metafórico hacia el sistema educativo, producto de las experiencias vividas en silencio. Evidenciando en los informantes comparaciones como la escuela es un “infierno”, una cárcel, agente dictatorial heteronormalizador, etc. Tales expresiones recaen en un rechazo enfático y pone en tela de juicio la gestión del Marco para la Buena Enseñanza y cómo se aplica desde el currículum emergente. Dentro de la triangulación de conceptos asociados al marco teórico, existe un profundo y peligroso desapego a la implementación del Marco para la Buena Enseñanza y una clara violación de los derechos de los estudiantes en materia de convivencia, inclusión y diversidad, lo cual genera el objeto de estudio de esta investigación respecto del bullying homofóbico en contextos educativos.

“...Ahora yo creo que el primer desafío es... Cómo los actores principales, que en este caso serían los docentes, los asistentes de la educación, **están preparados** para enfrentar la diversidad sexual...”

La Ley General de Educación del Estado chileno (LGE), hace referencia que la misión que tiene el sistema educativo como tal, es de velar, promover el desarrollo integral a todos estudiantes resguardando su integridad y valor para que estos sean agentes activos, autónomos y críticos que contribuyan en la sociedad desde la diversidad (Bolívar, 1995). Sin embargo, existe un largo camino por recorrer para llegar a comprender cuál es la verdadera misión que tiene el sistema educativo en la formación de personas. Es decir, si efectivamente representa un enfoque de aprendizaje basado en los resultados y calificaciones o es un referente formador de personas, que promueve el respeto por la identidad mediante la valoración, empatía y la convivencia que merece todo ser humano hacia la diversidad incluyendo la diversidad sexual.

En el campo de la convivencia escolar, ante la mala gestión y las variables negativas mencionadas anteriormente, se desprende del contexto educativo trato discriminatorio, asociado a la orientación sexual, haciendo de la convivencia un espacio segmentado donde se practica la exclusión de los grupos, la marginación por parte de los estamentos educativos, siendo la responsable de abordar estos conflictos internos, donde la familia debiera estar integrada.

La transversalidad presente en el marco curricular, define la convivencia escolar como “La construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa”, Lo cual hace referencia a la diversidad múltiple y de interrelación entre individuos distintos. Pero ante los esfuerzos

propuestos por el marco curricular, hoy en día quedan los ecos paralizantes de las víctimas de acoso y homofobia en el sistema educativo.

“... La convivencia escolar, tampoco se aborda de **manera directa y honesta**, incluso, se baja el perfil a estas situaciones, especialmente en colegios con **perspectivas cristianas** de distintas índole...”

“... No hubo **ningún apoyo de parte de la escuela**, apoyo de parte de la enseñanza educativa hacia mi persona...”

Estas expresiones delimitan un “pasar por alto”, una violación explícita e implícita de la convivencia escolar, que dejan como evidencia un atentado y un incremento de la violencia en el sentido más uniforme, registrando estados de impotencia por parte de las víctimas al evidenciar la transgresión de sus derechos como personas autónomas libres de pensar y crear en una sociedad que alberga expresiones heteronormativas latentes.

En síntesis, la institución escolar es vista como una institución normativa, coercitiva y sancionadora que conduce y prescribe no sólo aprendizajes, sino también formas de ser y de actuar. De este modo la institución educativa sería el escenario propicio donde se logra aprender a discriminar, lo que resulta coincidente con los planteamientos de Foucault (1975).

En tercer lugar, aludiendo a la pregunta ¿Cuáles son las expectativas, respecto de los desafíos del sistema educativo en materia de homofobia?

Dentro de las experiencias y significados referidos a su permanencia en la escuela, los entrevistados han evidenciado relatos de vida que han servido como un marco de referencias en las enormes tareas que tiene el sistema educativo en reivindicarse a nuevos caminos y desafíos en materia de homofobia.

Los desafíos del sistema educativo radican fundamentalmente en el ajuste de planes de trabajo y de gestión orientados a mejorar la calidad y equidad de la educación en materia de diversidad, identidad y en mecanismos de prevención de la violencia a consecuencia de la homofobia generada y mantenida hasta ahora por el sistema educativo y la comunidad escolar.

Esto a partir de la gran crítica que emerge de los entrevistados hacia el sistema educativo, quienes reconocen hechos de violencia presentes en el sistema.

Resulta lamentable corroborar que las expectativas hacia el sistema educativo se fundamentan en experiencias de agresión tanto física como psicológica que hasta la actualidad son una constante invisibilizada en el sistema educativo y que son las experiencias que les han ayudado a ser resilientes y adaptativos.

“...He aprendido a ser fuerte, aprender a quererme, porque a nadie uno lo quiere, uno tiene que aprender a quererse primero, a valorarse como persona...”.

Los relatos de vida evidencian que, cercanos a la edad adulta, parece surgir un vuelco paulatino que los orienta a fortalecerse desde la redefinición de sus mundos de amistad y confianza, capacidad de organización y construcción de proyectos de vida, en el que la elección de una carrera profesional ha significado oportunidad para ayudarse y aportar a la sociedad desde un ángulo integrados, de ayuda y de tolerancia a las diferencias.

“... Una de las motivaciones por el cual estoy estudiando esta carrera, es porque no quiero que se repita con ningún niño, lo que **ningún profesor hizo y fue capaz de defender, sino que omitió**. Que ningún profesor trate a si alumno de maricón y lo saque de la sala porque es maricón... Que **no hayan profesores que jueguen contigo** y te digan que ese niño es maricón, déjenlo solo...”

Alcances y desafíos

Una de las limitaciones del estudio es que no es posible generalizar datos, sin embargo se puede concluir desde la transferibilidad, propia de la investigación cualitativa que las experiencias aquí rescatadas pueden presentarse en contextos de similares características, evidenciándose desde los investigadores- tesisistas, que el sistema educativo debe ser consciente de la existencia de Bullying homofóbico en contexto escolar chileno, resultando urgente avanzar en algunos desafíos inspirados por el marco teórico de referencia (UNESCO y otros) y desde los hallazgos, tales como los que a continuación se mencionan:

Revisar y ajustar y monitorear la propuesta curricular en materia de derechos humanos con foco en su implementación en las distintas realidades y contextos educativos.

Fortalecer el desarrollo de investigaciones locales, situadas y en profundidad complementarias a estudios estadísticos, promoviendo en docentes la investigación – acción, relevando así el rol de los pedagógos como investigadores y observadores participantes, acerca de la naturaleza y la magnitud de las consecuencias del bullying homofóbico en diferentes contextos escolares (entre otros temas de relevancia).

Trabajar con autoridades de educación, de la comunidad y líderes religiosos, junto con los medios de comunicación para asegurar su respaldo y difundir mensajes claros acerca de la transgresión a derechos que representa cualquier tipo de discriminación, incluyendo el bullying homofóbico.

Avanzar en propuestas innovadoras nacionales y locales específicas que proporcionen un marco de trabajo en bullying homofóbico, que garanticen la atención a minorías sexuales, favorecedoras de sus aprendizajes y desarrollo, desde políticas de confidencialidad, disciplina, seguridad, bienestar.

Contemplar la temática de atención a la diversidad y derechos humanos de manera amplia e integradora en la formación docente de pre grado y estando en funciones a través de la formación continua.

Recopilar evidencias de intervenciones eficaces en el sistema educativo y promoverlas como ejemplo de buenas prácticas.

8 Referencias

ABRAMOVAY, M., Y RUA, M. DAS G. (2002): *Violences in the Schools*, Brasília, UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.

ALFRED M. FREEDMAN; HAROLD I. KAPLAN; BENJAMÍN J. SADOCK. (1982). *Tratado de Psiquiatría* tomo II; Salvat; Barcelona, España.

ALLEN, LAURA S. Y ROGER A. GORSKI. (1992) “*Sexual Orientation and the Size of the Anterior Commissure in the Human Brain*”, en *Proceeding of Natural Academy of Sciences of the United States of America*, National Academy of Sciences, Melville, núm. 15, vol. 89, pp. 7199- 7202.

ALLPORT, G. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Perseus Book Publishing.

ALSINA, Á., & DOMINGO, M. (2010). *Idoneidad didáctica de un protocolo sociocultural de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 13(1), 7-32.

APEL, H. (1979). “*Teoría de la escuela en una sociedad industrial democrática*”. Salamanca: Atenas.

ARDILA, R. (1998). “*Homosexualidad y Psicología*”. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.

ARDILA, R. (2002). *Homosexualidad y psicología*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1996). “*Las escuelas son para todos*”. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.

ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2000). “*La diversidad como valor educativo*”. En I. Martín Jiménez (Coord.), *El valor educativo de la diversidad* (pp. 87-103). Valladolid: Fundación Educación y Futuro.

AVILÉS MARTÍNEZ, JOSÉ MARÍA (2002). “*Bullying, Intimidación y maltrato entre alumnos*”, STEESEILAS.

BAINSTER, P., BURMAN, E. PARKER. I., TAYLOR, M Y TINDALL, C. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología: Una guía para la investigación*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

BALCAZAR, O., GONZÁLEZ-ARRATIA, N., GURROLA, G Y MOYSÉN, A. (2007). *Investigación Cualitativa*. México: UNAM

BARDINTER, E. (1993). *XY, la identidad masculina*. Bogotá: Norma.

BARRA ALMAGIÁ, E. (2002). Influencia del sexo y de la tipificación del rol sexual sobre las actitudes hacia la homosexualidad masculina y femenina. *Revista latinoamericana de Psicología*, 34, 3, 275 – 284.

BARRIENTOS, J. & PÁEZ, D. (2000). *Identidad homo-bisexual en Chile*. En Chile, Ministerio de Salud, Comisión Nacional del SIDA, Agence Nationale de Recherches sur le SIDA et les hépatites virales, Estudio Nacional de Comportamiento Sexual: primeros resultados (pp. 123-129). Santiago, Chile: Ministerio de Salud.

BARRIENTOS, J., CÁRDENAS, M., VIDAL, F. & GÓMEZ, F. (2011). Homofobia y su impacto en la calidad de vida de gay y lesbianas: estado del arte. *Tercer Milenio*, 21, artículo 2. Extraído de <http://www.periodismoucnc.cl/tercermilenio/2011/05/homofobia-y-su-impacto-en-la-calidad-de-vida-de-gay-y-lesbianas-estado-del-arte-6/>

BARRIENTOS, J., CÁRDENAS, M., DÍAZ, J. & MUÑOZ, F. (2012). Derechos, políticas, violencia y diversidad sexual: segunda encuesta marcha por la diversidad sexual—Santiago 2011. Santiago, Chile: Universidad Católica del Norte/Movimiento por la Diversidad Sexual.

BARRIENTOS, J., CÁRDENAS, M. & GÓMEZ, F. (2013). Características sociodemográficas, bienestar subjetivo y homofobia en una muestra de hombres chilenos que se auto identifican como gay. Manuscrito sometido para publicación.

BELL, A. (1979). *“Homosexualidades”*. Madrid, España: Debate.

BELL, A. Y WEINBERG, M. (1978). *“Homosexualites”*. New York, Estados Unidos: Simon & Schuster.

BERGER, C. Y LISBOA, C. (2009). *Violencia escolar. Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago, Editorial Universitaria.

BIEBER, I. (Ed.) (1962). *Homosexuality, a psychoanalytic study*. New York: Basic Book (Hay traducción castellana).

BOCHOW, M., CHIAROTTI, F., DAVIES, P., DUBOIS-ARBER, F., DÜR W, FOUCHARD, J. ... WASSERFALLEN, F. (1994). Sexual behaviour of gay and bisexual men in eight European countries. *AIDS Care*, 6,533-549.doi:10.1080/09540129408258668

BOLÍVAR, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.

BORRILLO, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona, España: Edicions Bellaterra.

BOSWELL, J. (1980), *“Christianity, Social Tolerance, and Homosexuality”*, Chicago, University of Chicago Press.

BOURDIEU, PIERRE, Y WACQUANT, Loïc J.D. (1992) *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*, Seuil, París.

BOURDIEU, PIERRE (1987b) «The force of law –toward a sociology of the juridical field», *Hastings Law Journal* 38 (5), 805-53.

BOURDIEU, PIERRE (1999b) *Meditaciones Pascalianas*, Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, PIERRE (2001) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, 3ª edición, Akal, Madrid.

BORJA, C. (2007) *Acoso escolar o bullying*. Quito, IDEA (Instituto de Enseñanza y Aprendizaje) de la Universidad San Francisco de Quito.

BOWEN, A. M. & BOURGEOIS, M. J. (2001). Attitudes toward lesbian, gay, and bisexual college students: The contribution of pluralistic ignorance, dynamic social impact, and contact theories. *Journal of American College Health*, 50, 91-96. doi:10.1080/07448480109596012

BOZON, M., GAYET, C. & BARRIENTOS, J. (2009). A life course approach to patterns and trends in modern Latin American sexual behaviour. *JAIDS Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 51(Supplement 1), S4-S12. doi:10.1097/QAI.0b013e3181a2652f.

BRAIDOTTI, ROSI (2000) *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.

CANALES, MANUEL. (1994). *El Discurso sobre Sexualidad entre Estudiantes de Educación Superior, clase media-baja*. Corporación de Salud y Políticas Sociales, CORSAPS, Santiago.

CANTOR, E. W. (2008). Homofobia y convivencia en la escuela. Bogotá: Kimpres. Universidad Pedagógica Nacional.

CAPACITACIONES TALLERES Y SEMINARIOS [CAPTAS]. (2009). Planeación didáctica en el aula: construcción de experiencias didácticas en el aula. Recuperado del sitio de Capacitaciones Talleres y Seminario: www.captas.org.mx, www.slideshare.net/mercmerk/enseanza-aprendizaje-didctica.

CASERES, P. (2003). Análisis cualitativo de un contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas.

CASTILLO, E. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Colombia Médica. Vol. 34 (3), 164-167. Visitado el 22/10/09 a las 19:00 hrs. de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34No3/rigor.pdf>

CASTORINA, J. A. (1994). Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. Perfiles Educativos (65).

CÁRDENAS, M. & BARRIENTOS, J. (2008a). The Attitudes Toward Lesbians and Gay Men Scale (ATLG): Adaptation and testing the reliability and validity in Chile. The Journal of Sex Research, 45,140-149.doi:10.1080/00224490801987424

CEA D'ANCONA M. A., (2002), Análisis multivariable, teoría y práctica en la investigación social. Madrid: Síntesis.

CERRÓN, L.A. (2000). “*La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema*”. Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya, 25, 7-17.

CHESSNAIS, J. C. (1981): *Histoire de la violence*, París, Éditions Robert Laffont.

CHILE. Ley sobre violencia escolar. 8 de septiembre de 2011, L 20536. Promulgada.

CHILE. Ley Antidiscriminación. *Ley Zamudio*. 24 de julio de 2012, L 20609. Título 1, art. 1-2.

COLODRO, M. (2006). Esencia, intencionalidad y tensión en la fenomenología de Husserl. *Observaciones filosóficas*. Vol. 2 (3), 12-25. Visitado el 05/01/10 a las 15:00 hrs de <http://www.observacionesfilosoficas.net/fenomenologiamax.html>.

CONCA, MARCEL Y MINAEFF, TAMARA. (2005). Posibles raíces de la hermenéutica de Heidegger en la logoterapia de Víctor Frankl. Herder.

CONGREGACIÓN PARA LA DOCTRINA DE LA FE (1986), *Carta a los obispos de la Iglesia Católica sobre la atención pastoral a las personas homosexuales*, Ciudad del Vaticano (Roma). Disponible en: http://www.solidaridad.net/articulo2899_enesp.htm [Consulta: 12-07-2009].

CONASIDA/MERCOOP. (1994). Programa de Prevención del SIDA. Efectos de la campaña del SIDA en Chile y los perfiles sociodemográficos y psicológicos de las personas con conductas de riesgo, 1 fase. Documento inédito, Santiago.

COON, D. (1999). *Psicología: exploración y aplicaciones*. México, D.F.: Internacional Thompson.

CORRAZE, J. (1972). *La homosexualidad y sus dimensiones*. Madrid: Fax.

CORRAZE, J. *La homosexualidad*. Publicaciones Cruz. 1997.

CORNEJO, M. (2006) El enfoque biográfico: *Trayectoria, desarrollos teóricos y perspectivas*. Santiago de Chile: PSYKHE, mayo, año/ vol 15, número 001 pp. 95-106.

CORNEJO, G. (2010). Sacando a la bestia del clóset: autoritarismo y homofobia. En G. Portocarrero, J. C. Ubilluz y V. Vich (Eds.), *Cultura política en el Perú. Tradición autoritaria y democratización anómica* (pp. 67-78). Lima: Red para el Desarrollo de la Ciencias Sociales en el Perú.

CORY, D. W. (1970). *Enciclopedia del comportamiento sexual*. Vol. II México: Editorial Diana.

CRAIG-OLDSEN, HEATHER (2004). "*Shared Parenting to Foster or Adopt Youth Who Are Gay, Lesbian, Bisexual, Transgender, and Questioning*" (CLBTQ). Atlanta, Child Welfare Institute.

DEBARBIEUX, É. (COORD.) (1998): «La violence à l'école: approches européennes», Institut National de Recherches Pédagogiques, en *Revue Française de Pédagogie*, n. 123, avril-mai-juin.

DEWEY, (1952) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Lozada. (Trabajo original publicado en 1859).

DÍAZ-AGUADO, M. (2006): *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid, Pearson educación, S.A.

DÍAZ, T. & DRUKER, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 63-77.

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA EDICIÓN 2010.
<http://www.rae.es/rae.html>

DIMITRIU DE QUINTERO, M. (2002). *Lenguaje y discriminación: El discurso sobre homosexualidad en la prensa escrita venezolana*. Venezuela: Fondo Editorial de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

DONOSO, R. Y PALMA, R (2009). *Conceptos claves para la resolución pacífica de conflictos, en el ámbito escolar*. Unidad de Apoyo a la Transversalidad, División de Educación General y Ministerio de Educación Chile, Gobierno de Chile.

DORSCH, FRIEDRICH (2005); *Diccionario de Psicología*; Barcelona, Herder Editorial S.L.,

DOS ESTUDIANTES LESBIANAS QUE HABÍAN SIDO EXPULSADAS DE UN COLEGIO DE MANIZALES SERÁN REINTEGRADAS. (2008, 24 de abril). El Tiempo.com, Sección: Nación. Recuperado el 12 de abril de 2009, de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-4118995#>

DUNCAN, L., PETERSON, B. Y WINTER, D. (1997). *Authoritarianism and gender roles: Toward a psychological analysis of hegemonic relationships*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 41-49.

DUPAQUIER, J. (1999): «La violence en milieu scolaire», en *Éducation et formation: enfants et adolescents en difficulté*, París, Presses Universitaires de France.

ERIBON, D. (2001), *Reflexiones sobre la cuestión gay*, Barcelona, Anagrama.

ERIKSON, E. (1963). *Sociedad y adolescencia*. [Traducción, 1982] México, D.F.: Siglo Veintiuno.

ESCUADERO, J.M. (1992). *La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y formación basadas en el centro escolar*. En J.M. Escudero y J. López (Coord.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 263-299). Sevilla: Arquetipo Ediciones.

ESCUADERO, J. (2007). Hacia una fenomenología de los afectos: Martín Heidegger y Max Scheler. *Thémata*. Vol. 1 (39), 365-368. Visitado el 20/09/09 a las 20:35 hrs. de <http://www.institucional.us.es/revistas/revistas/themata/pdf/39/art46.pdf>

FERNÁNDEZ, A. (2007). *Las lógicas colectivas: Imaginarios sociales, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.

FERNANDEZ, M (2010). Aproximación autobiográfico- narrativo a la investigación sobre la información docente. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*.

FERRAJOLI, L. (2004), *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Madrid, Trotta.

FINLAY, B. & WALTHER, C. S. (2003). The relation of religious affiliation, service attendance, and other factors to homophobic attitudes among university students. *Review of Religious Research*, 44,370-393.

FLACSO-Chile. (1998). *Informe de Encuesta: Representaciones de la Sociedad Chilena*. Vol. 2, temas políticos. FLACSO-Chile, Santiago.

FONE, BYRNE (2000): *Homophobia: a History*. New York: Picador USA.

FOUCAULT, M. (2002), *Historia de la sexualidad*, vol. I, México, Siglo XXI.

FRANÇA-TARRAGÓ, O. (1996). *Ética para psicólogos. Introducción a la psicoética*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

FRASER, N. Y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político – filosófico*. Madrid: Morata

FRIEND, RICHARD (1993) «Beyond silenced voices: class, race and gender in United States school». En ROBERT RHOADS (org.): *Choices, not closets: heterosexism and homophobia in School*. Albany: State University of New York.

FUNDACIÓN IDEAS (1997). *Primera Encuesta de Tolerancia y No Discriminación*. Santiago, Chile: Autor.

FUNDACIÓN IDEAS (2001). *Segunda Encuesta de Tolerancia y No Discriminación*. Santiago, Chile: Autor.

FUNDACIÓN IDEAS (2003). *Tercera Encuesta de Tolerancia y No Discriminación*. Santiago, Chile: Autor.

GAFO HERNÁNDEZ, F. (1997). *La homosexualidad: un debate abierto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

GALIMBERTI, HUMBERTO. (1992). *Teoría del Aprendizaje de E.C Tolman*. Diccionario de psicología.

GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

GARAIGORDOBIL, M. Y OÑEDERRA, J. A. (2010). *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores*. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.

GENTILE, RODEN Y KLEIN, 1972, citado en López González, 2011, fundamentos de investigación. Capítulo 7 Diseños de caso único.

<http://www.psicocode.com/resumenes/7FUNDAMENTOS.pdf>

GENTRY, C. (1987). Social distance regarding male and female homosexuals. *Journal of Social Psychology*, 127, 199-200.

GÓMEZ, V. (2007). Mujeres y participación política: ¿Es viable una ley de cuotas en Chile? *Revista Universum*, 22(1), 252-267.

GÓMEZ, F. & BARRIENTOS, J. (2012). Efectos del prejuicio sexual en la salud mental de gays y lesbianas, en la ciudad de Antofagasta, Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad — Revista Latinoamericana*, 10,100-123.

GONZÁLEZ VILLARREAL, R. (2002), *“Después de la liberación”*, México, Universidad Pedagógica Nacional.

GONZÁLEZ, M.T. (1994). *Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general*. En J.M. Escudero y M^a T^a González (Coords.), *Profesores y escuela: ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* (pp. 35-60). Madrid: Ediciones Pedagógicas.

GOOREN, LOUIS. (2006) *“The Biology of Human Psychosexual Differentiation”*, en *Hormones and Behavior*. Núm. 4, vol. 50, Nueva York, Academic Press-Elsevier, pp. 589-601.

GLSEN NYC RED EDUCATIVA DE GAYS, LESBIANAS Y HETEROSEXUALES DE LA CIUDAD DE NEW YORK (2002). Datos sobre los estudiantes gays, lesbianas y bisexuales en las escuelas (de EE UU) En:

<http://www.islaternura.com/APLAYA/PapelesPENSAR/Papeles/DatosHOMO>

escuela.htm

HADDOCK, G., ZANNA, M. Y ESSES, V. (1993). Assessing the structure of prejudicial attitudes: The case of attitudes toward homosexuals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1105-1118.

HEINEMANN, P. (1969). "Apartheid". *Liberal debatt*, 2.

HELMINIAK, D.A. (2003). *"Lo que la Biblia realmente dice sobre la homosexualidad"*. Barcelona: Eagles.

HEREK, G. M. (1984a). Attitudes towards lesbians and gay men: A factor-analytic study. En J. P. De Cecco (Ed.), *Homophobia: An overview* (pp. 39-51). New York, NY: Haworth Press.

HEREK, G. M. (1984b). Beyond "homophobia": A social psychological perspective on attitudes towards lesbians and gay men. En J. P. De Cecco (Ed.), *Homophobia: An overview* (pp. 1-21). New York, NY: Haworth Press.

HEREK, G Y BERRILL, K (EDS). (1992). *Hate Crimes: Confronting Violence Against Lesbians and Gay Men*. Newbury Park, California: Sage Publications.

HEREK, G.M. (1994). *Assessing heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: A review of empirical research with the ATLG scale*. In B. Greene & G.M. Herek (Eds.), *Lesbian and gay psychology: Theory, research, and clinical applications* (pp. 206-228). Thousand Oaks, CA: Sage.

HEREK, G.M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research*, 25, 451-477.

HEREK, G. M. (2000b). The psychology of sexual prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 19-22. doi:10.1111/1467-8721.00051

HEREK, G. M. (2002). Gender gaps in public opinion about lesbians and gay men. *Public Opinion Quarterly*, 66, 40-66. doi:10.1086/338409

HEREK, G. M. (2004). Beyond "homophobia": Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research and Social Policy*, 1(2), 6-24. doi:10.1525/srsp.2004.1.2.6.

HERNÁNDEZ, M. Y SOLANO, L. (2007). *Ciberbullying un problema de acoso escolar*. Universidad de Murcia, RIED v. 10: 1, 2007, pp 17-36.

HINRICHS, D. W. & ROSENBERG, P. J. (2002). Attitudes toward gay, lesbian, and bisexual persons among heterosexual liberal art college students. *Journal of Homosexuality*, 43(1), 61-84. doi:10.1300/J082v43n01_04

INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (2010). *Sexta Encuesta Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Autor.

JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M. (1999): *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga, Aljibe.

KALLMAN, F. (1952). Comparative twin studies on the genetic aspects of male homosexuality. *Journal of Nervous and Mental Diseases*. 115, pp. 283-298.

KARLEN, A. (1971). *Sexuality and Homosexuality: a new view*. New York, Estados Unidos: Norton.

KING, BEVERLY. (2001). *“Ranking of stigmatization toward lesbians and their children and the influence of perception of controllability of homosexuality”*. Journal of Homosexuality, 41, 77-97.

KINSEY, A. (1948). Sexual behavior in human male. Philadelphia; W.B. Saunders.

KLINTWORTH, G. K. A. (1962). A case of the monozygotic twin discordance for homosexuality. Journal of Nervous and Mental Diseases. 135. Pp. 113-125.

LAMAS, M. (2005). Orientación sexual, familia y democracia: una reconstrucción de cómo la igualdad de derechos entre personas con distinta orientación sexual se abrió camino en la Unión Europea. Un acercamiento al debate sobre la adopción de las parejas del mismo sexo [Versión electrónica], Nexos: Sociedad, Ciencia, Literatura, (27), 37-44.

LANDER, R. (1997) Homosexualidad: ¿Neurosis o perversión? Revista de la Sociedad Colombiana de Psicoanálisis, 22 (1) 36 - 46.

LA SANTA BIBLIA, ANTIGUA VERSIÓN DE CASIODORO DE REINA (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602) con otras revisiones (revisión de 1960), México, Sociedades Bíblicas Unidas.

LANG. T. (1940) Studies on the genetic determination of homosexuality. Journal of nervous and mental diseases, 92, 55-67.

LARSEN, K. S., REED, M. & HOFFMAN, S. (1980). Attitudes of heterosexual toward homosexuality: A Likert-type scale and construct validity. The Journal of Sex Research, 3, 245-257. doi:10.1080/00224498009551081

LEVINAS, E. (1998), Totalidad e infinito, Madrid, Visor.

LINGIARDI, VITTORIO, FALANGA, SIMONA & D'AUGELLI, ANTHONY. (2005). "The Evaluation of Homophobia in a Italian Sample". *Archives of Sexual Behavior*, 34, 1, 81-93.

LIPIANSKY E.M., I.TABOADA-LEONETTI Y A. VASQUEZ (1990), "Introduction à la problématique de l'identité", en C. Camilleri, J. Kastersztein, E.M. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti y A. Vasquez, *Stratégies identitaires*, París, PUF.

LIPPMAN, W. (1922). *Public opinion*. New York: Harcourt Brace.

LOSADA, J. (1995a). *La Psicología Humanista hoy*. En Casado, E. (Comp.). *De la Orientación al Asesoramiento Psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

LOSADA, J. (1995b). *Reflexiones sobre el movimiento humanista*. En Casado, E. (Comp.). *De la orientación al asesoramiento psicológico: una selección de lecturas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

LYOTARD, J. (1970). *La fenomenología*. Buenos Aires: Eudeba.

MADRIAZA, P., Y GARCÍA, M. (2006). Sentidos de la Violencia a partir del discurso y trayectoria social de reos. *Actas de 3º Simposio Nacional de Investigación sobre violencia y Delincuencia*. Santiago de Chile: Paz Ciudadana.

MADRIAZA, P. (2007). *Violencia Escolar en Chile*. Santiago, Editorial Valente.

MAGENDZO A. (1994). *Educación en Derechos Humanos. Apuntes para una nueva práctica*. Santiago de Chile: PIIE

MARTÍNEZ, L., RODRÍGUEZ, Y., SANTIAGO, H. Y SÁNCHEZ, R. (2001). *Una caracterización de la conducta homosexual: el caso femenino en la ciudad de México*. Recuperado el 28 de febrero de 2006, de <http://www.psicologiaonline.com/ciopa2001/actividades/39/index.html>.

MARTÍNEZ, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*. Vol. 27 (2), 7-34. Visitado el 12/09/09 a las 16:00 hrs. de <http://miquelmartinezm.atspace.com/Validez%20y%20Confiab%20en%20la%20Metod%20Cualit.htm>

MARTINEZ, M. (2006) La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, Perú: Facultad de Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

MASTERS, W., JOHNSON, V. Y KOLODNY, R. (1995). *La sexualidad humana*. Barcelona, España: Grijalbo.

MATURANA, H. (1995). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago: Dolmen.

MATURO, G. (2007). Fenomenología y hermenéutica: desde la transmodernidad latinoamericana. *Scielo*. Vol. 12 (37), 35-50. Visitado el 09/09/09 a las 19:35 hrs. de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131552162007000200003&script=sci_arttext

MATUS, C. (2005) ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Revista Pensamiento Educativo*, 37. pp. 16 - 26.

MATUS, C. Y MCCARTHY, C. (2003). *The Triumph of Multiplicity and the Carnival of Difference: Curriculum Dilemmas in the Age of Postcolonialism and Globalization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73-82.

MEJIA, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigaciones sociales.

MICHAELS, S. & LHOMOND, B. (2006). Conceptualization and measurement of homosexuality in sex surveys: A critical review. *Cadernos de Saúde Pública*, 22,1365-1374.doi:10.1590/S0102-311X2006000700002

MINEDUC 2008 "Marco para la buena enseñanza" (I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII básico I, II, III y IV medio) Ed. CPEIP, Santiago, Chile.

MILICIC, N. & ARÓN, A. M. (2000). *Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar*. *Psykhe*, 9(2), 117-123.

MOLINUEVO, BELEN. (2007). *Especificidad del Acoso Escolar por Homofobia*. Curso el Sexo y El Amor no son de un solo color, CCOO, Madrid.

MONDIMORE, F. (1998). *“Una historia natural de la homosexualidad”*. Barcelona, España: Paidós.

MONEY, J., HAMPSON, J. G., & HAMPSON, J. I. (1955). An examination of some basic concepts: the evidence of human hermaphroditism. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*. 67. Pp. 284-310.

MONTERO, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athenea Digital*. Vol. Abril (0), 1-10. Visitado el 23/10/09 a las 21:00 hrs. de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=53700001>

MORRISON, M. A. & MORRISON, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37.doi:10.1300/J082v43n02_02

MOTT, L. (2005). Las raíces de la homofobia en América Latina. Recuperado el 29 de Junio del 2009, desde: [http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/drhMott\(2005\),umanos/luizmott.pdf](http://www.censida.salud.gob.mx/descargas/drhMott(2005),umanos/luizmott.pdf)

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL (2007). Informe Anual: derechos humanos de las minorías sexuales en Chile, hechos 2006. Santiago, Chile: Autor.

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL (2008). VI Informe Anual: derechos humanos minorías sexuales chilenas, hechos 2007. Santiago, Chile: Autor.

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL (2010). VIII Informe Anual: derechos humanos de la diversidad sexual chilena, hechos 2009. Santiago, Chile: Autor.

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL (2012). X Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile, Hechos 2011. Santiago, Chile: Autor. Extraído de <http://www.movilh.cl/documentacion/informe-ddhh-2011/Informe-ddhh-MovilhChile-2011.pdf>

MOVIMIENTO DE INTEGRACIÓN Y LIBERACIÓN HOMOSEXUAL (2013). XI Informe Anual de Derechos Humanos de la Diversidad Sexual en Chile, Hechos 2012. Historia anual de las minorías sexuales chilenas. Santiago, Chile: Autor. Extraído de [http://www.movilh.cl/documentacion/XI Informe de DHH Movilh Hechos 2012.pdf](http://www.movilh.cl/documentacion/XI_Informe_de_DHH_Movilh_Hechos_2012.pdf)

NACIONAL SCHOOL CLIMATE SURVEY, (2004). Encuesta realizada a los estudiantes homosexuales, lesbianas, bisexuales y trans-géneros. Puerto Rico.

NAGOSHI, J., ADAMS, K., TERRELL, H., HILL, E., BRZUZY, S. Y NAGOSHI, C. (2008). Gender Differences in Correlates of Homophobia and Transphobia. *Sex Roles*, 59, 521-531.

NUEVAS PROTESTAS EN COLEGIO DE MANIZALES POR DOS NIÑAS LESBIANAS. (2008, 28 de abril). *El Espectador.com. Política*. (Bogotá, Colombia). Recuperado el 12 de abril de 2009, de: <http://www.elespectador.com/noticias/politica/articulo-nuevas-protestas-colegio-de-manizales-dosninas-lesbianas>.

OLAVARRÍA, JOSÉ ET AL. (1998). *Masculinidades Populares. Varones adultos jóvenes de Santiago*. Nueva Serie FLACSO, FLACSO-Chile, Santiago.

OLWEUS, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

ONUSIDA, ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, CHILE, MINISTERIO DE SALUD, VIVOPOSITIVO & ASOSIDA (2012). *Índice compuesto de estigma y discriminación hacia hombres homosexuales, otros HSH y mujeres transgénero en Chile (ICED): síntesis de estudio*. Santiago, Chile: Autores.

OPS/OMS (1985). *Hacia el bienestar de los ancianos*. Publicación Científica N° 492. Washington D.C. U.S.A.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A (iii) del 10 de diciembre de 1948.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Asamblea General de Resolución 1904 (XVIII), 20 de noviembre de 1963.

ORNER, M. (2000). Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina En T. S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 278-295). Barcelona: Pomades-Corredor.

ORTE, C (2008) *La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. El rol del educador social*. España, Universidad Pablo de Olavide. *Pedagogía Social*, núm. 15, marzo, 2008, pp. 29-43.

ORTIZ, L. (2005). *Influencia de la opresión internalizada sobre la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México* [Versión electrónica], *Salud Mental*, 28(4), 49-65.

ORTIZ-HERNÁNDEZ, L. & GARCÍA, M. I. (2005). Efectos de la violencia y la discriminación en la salud mental de bisexuales, lesbianas y homosexuales de la Ciudad de México. *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 913-925.doi:10.1590/S0102-311X2005000300026.

OSORIO, FRANCISCO. (1998). El Método Fenomenológico: Aplicación de la epoché al sentido absoluto de la conciencia. *Revista Cinta de Moebio*. No.3. Abril de 1998. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

OSORIO, S. (2007). Teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. *Algunos presupuestos teórico-crítico*. *Educación y desarrollo social*. Vol. 1 (8),

104-119. Visitado el 04/01/10 a las 16:00 hrs. de www.unne.edu.ar/institucional/documentos/...doc/RevNo1vol1.Art8.pdf

PALMA, IRMA ET.AL. (1993). Discurso sobre Sexualidad y Salud Reproductiva en Adultos Jóvenes: factores facilitadores e inhibitorios en la prevención de riesgos. Proyecto 90129 BSDA. Documento inédito, Santiago.

PARKER, N. (1964). Homosexuality: a report on three discordant pairs. *British Journal of Psychiatry*. 110, pp. 489-495.

P. JANET, PIERON, HENRI. (1990). *Vocabulario de Psicología*; Pp. 483.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones para la formación del profesorado*. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 129-147). Madrid: Narcea.

PÉREZ, F. (1999). *Homosexualidad, Homosexualismo y Ética Humanista*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

PÉREZ, O. (2006). ¿Cómo diseñar el sistema de evaluación del aprendizaje en la enseñanza de las matemáticas? *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(2), 267-297.

PERINAT, A. (2002). De Vygotsky a la Psicología cultural. Mimeografiado empleado en el Seminario Doctoral. Vygotsky y la psicología cultural. Dictado en la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

PRITCHARD, M. (1962). Homosexuality and genetic sex. *Journal of Mental Science*, 108, pp. 616-623.

PROGRAMA CONJUNTO DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE EL VIH/SIDA ONUSIDA (2006). *Derechos humanos, salud y VIH. Guías de acciones*

estratégicas para prevenir y combatir la discriminación por orientación sexual e identidad de género. Bogotá: Autor. Extraído el 15 Junio, 2008, de <http://www.onusida.org.co/derechos%20humanos%20salud%20y%20VIH.pdf>

PUJADAS, J.J. (2000) El método biográfico: *el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*. Madrid: CIS.

RAJA, S. & STOKES, J. P. (1998). Assessing attitudes toward lesbians and gay men: The Modern Homophobia Scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 3, 113-134. doi:10.1023/A:1023244427281

REDONDO, C. G; GALDÓ, G; GARCIA, M. (2008). *Atención al Adolescente*. Editores de la Universidad de Cantabria. Pp. 263.

REINER, J. D. (1960). Et al. Homosexuality and heterosexuality in identical twins. *Psychosomatic Medicina*, 22. Pp. 251- 259.

RIVERA, DIANA ET. AL. (1995). *Relaciones de Género y Sexualidad*. Informe de investigación. Documento de Trabajo No. 153, octubre. Centro de Estudios Sociales y Educación SUR, Santiago.

RIZO M. (2006): “La interacción y la comunicación desde los enfoques de la Psicología Social y la Sociología Fenomenológica. Breve exploración teórica”, *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, nº 33, pp. 45-62. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.

RODRÍGUEZ, G., GIL, F. Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ, G.; GIL, J. Y GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

ROTTENBACHER, J. M. (2010). Sexismo ambivalente, paternalismo masculino e ideología política en adultos jóvenes de la ciudad de Lima. *Pensamiento Psicológico*, 7(14), 9-18.

ROZENBLUM, S. (2001). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: AIQUE.

RUIZ, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

SAKALLI, NURAY. 2002. "Application of the attribution-value model of prejudice to homosexuality". *Journal of Social Psychology*, 142, 264-271.

SASSENFELD JONQUERA, ANDRÉ; MONCADA ARROYO, LAURA. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial. *Revista de Psicología*, Sin mes, 91-106.

SAVOLAINEN, VINCENT Y LAURENT LEHMANN. "Evolutionary Biology: Genetics and Bisexuality", en *Nature*. Nueva York, MacMillan Publishers, núm. 7124, vol. 445, 2007, pp. 158-59.

SAWYER, G. I. (1954). Homosexuality: the endocrinological aspect. *Practitioner*, 172, pp. 374-377.

SCHEERENS, J., Y BOSKER, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford, Pergamon.

SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

SCHÜTZ, A. (1964). *La Construcción Significativa del Mundo Social*. Barcelona: Paidós.

SCHÜTZ, A. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

SLATTERY, PATRICK. (2003). *Recent Arts-Based Educational Works*. Individual exhibit. Austin, Texas: The Ruta Maya. August - September, 2003.

STEFFENS, M. C. (2005). Implicit and explicit attitudes towards lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 49(2), 39-66. doi: 10.1300/J082v49n02_03

STEFFENS, M., & WAGNER, C. (2004). Attitudes towards lesbians, gay men, bisexual women, and bisexual men in Germany. *Journal of Sex Research*, 41, 2, 137-149.

STRAUSS, A., CORBIN, J. (2002). *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bases de la Investigación Cualitativa. Editorial Universidad de Antioquia.

TAUBMAN, P. (1993). *Separate Identities, Separate Lives: Diversity in the Curriculum*. En Castenell, L. y Pinar, W. (Eds.). *Understanding Curriculum as a Racial Text. Representations of Identity and Difference in Education*. Albany: State University of New York Press.

TAYLOR Y BODGAN (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Madrid: Paidós.

THUILLIER, P. (1989). *La homosexualidad ante la Psiquiatría*. *Mundo Científico*, 9(96), pp. 1138- 1145.

TORO, J. (2007). *Homofobia y la ciudadanía en Puerto Rico*. Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico.

TRIANES, M.V. (2001). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

TURNER, WILLIAM J. (1995). "Homosexuality, Type 1: An Xq28 Phenomenon", en Archives of Sexual Behavior. Nueva York, Springer, núm. 2, vol. 24, pp. 109-134.

TURNER, W.J. (2004). The genetic of asexuality, homosexuality, transvestism and transsexuality. International Journal of Gender Identity Disorder Research, 2(3), 9-26.

UEXKÜLL, J. v.: Umwelt und innenwelt der Tiere, Springer, Berlín 1921.

UNESCO. (2012). Respuesta del sector de educación frente al bullying homofóbico. Publicación de la serie buenas políticas y prácticas para la educación en VIH y salud. Cuadernillo 8. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.

VALLES, M. S. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social (primera ed.). Madrid, España: Síntesis S.A. Leer más: <http://www.monografias.com/trabajos94/presentacion-tres-tecnicas-investigacion-cualitativa/presentaciontrestecnicasinvestigacioncualitativa.shtml#ixzz2krQvX5WR>

VALLES, M.S. (2003). Técnicas de conversación, narración (I): las entrevistas en profundidad. A M.S. Valles, Técnicas cualitativas de investigación social. Madrid: Síntesis. pp. 177-234.

VAN DIJK, JAN A.G.M., (2005). *The Deepening Divide*, Inequality in the Information Society. Sage Publications, Thousand Oaks CA, London, New Delhi.

VEGA, J., BEDREGAL, P., JADUE, L. & DELGADO, I. (2003). Equidad de género en el acceso a la atención de salud en Chile. Revista Médica de Chile, 131,669-678.

VIGOTSKY, L. (1934/1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pleyade

WALDDENFELS, B. (1997) Introducción a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

WEINBERG, G. (1971, July 19). Words for the new culture. Gay.

WEXLER, L. M., DIFLUVIO, G. & BURKE, T. K. (2009). Resilience and marginalized youth: Making a case for personal and collective meaning-taking as part of resilience research in public health. *Social Science & Medicine*, 69,565-570. doi:10.1016/j.socscimed.2009.06.022

WHITTAKER, J. (1999). La Psicología Social en el Mundo de Hoy. México: Trillas.

WHITLEY, B. (1987). *“The relationship to orientation to heterosexuals”* attitudes toward homosexuals. *Sex Roles*, 17, 103-113.

WITHLEY, B. Y LEE, S. (2000). The relationship of authoritarianism and related constructs to attitudes toward homosexuality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 144-170.

WORLD VALUES SURVEY (2005). World Values Survey. Stockholm, Suecia: Autor. Extraído el 15 Mayo, 2008, de <http://www.worldvaluessurvey.org>

WRIGHT JR., L. W., ADAMS, H. E. & BERNAT, J. (1999). Development and validation of the Homophobia Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 21,337-347.doi:10.1023/A:1022172816258

YAÑEZ, P. Y GALAZ, J. (2010). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo*. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas. División de Educación General, Unidad de Transversalidad Educativa – Ministerio de Educación, Gobierno de Chile

9 ANEXOS

9.1 Consentimiento Informado.

Fecha: _____ de ____ Septiembre _____ de 2013.

El presente documento tiene por objetivo aclarar y servir de evidencia concreta, acerca de la aceptación voluntaria de el/la entrevistada a participar en la investigación acerca de la “*¿Homofobia en Contextos Educativos?: Experiencias y Significados desde las Víctimas*”, investigación correspondiente una tesis de pregrado, requisito para la obtención del título de Profesor de Educación General Básica de la Universidad del Bío-Bío de los abajo firmantes.

Como participante, tomo conocimiento de los siguientes aspectos:

Esta investigación tiene fines académicos, por lo que acepto que sea divulgada en éste ámbito, sin que en ningún caso se amenace la confidencialidad de mis datos.

Tengo derecho a que se respete la confidencialidad de mi nombre o de cualquier antecedente con el que otra persona, ajena a la investigación pueda identificarme.

La manera en que voy a formar parte de la investigación consistirá fundamentalmente en encuentros de conversación y/o entrevistas (modalidad abierta o semiestructurada), las que podrán ser individuales y/o grupales, orientadas a compartir experiencias, algunas de ellas de carácter biográfico narrativo.

Tengo claro que mi participación es voluntaria y que por lo tanto, podré retirarme cuando lo estime conveniente, sin que por ello me exponga a consecuencias que signifiquen perjuicios para mí. Podré solicitar que la información que yo haya entregado no sea considerada, en cualquier etapa del proceso, así como a que no se incluya en el análisis algunos extractos de mis relatos.

La entrevista será llevada a cabo en el lugar, fecha y horarios previamente acordados por las partes.

Acepto que mis respuestas sean registradas por medios de grabación de audio, información que los estudiantes tesistas comprometen resguardar cuidadosa y confidencialmente, cuyo uso será exclusivamente orientado al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Tomo conocimiento que mi participación no involucra retribución económica y no se me ofrece ningún otro tipo de compensación material.

Tomo conocimiento que al participar en la investigación, es posible que me vea expuesta a experimentar incomodidad ante el surgimiento de emociones o sentimientos durante o con posterioridad a la realización de la entrevista. Ante estas circunstancias, tengo derecho a que los/las estudiante realicen acciones para orientadas a mitigar o reparar tales efectos.

Al finalizar la investigación, tengo derecho a que se me comuniquen los resultados o conclusiones de la investigación ya sea de forma verbal y/o escrita.

Tras la lectura, comprensión y aceptación de los puntos antes señalados declaro:

Yo _____

Rut: _____ de la ciudad de Chillán,
acepto voluntariamente participar de la investigación antes mencionada.

Nombre y firma _____

Ante cualquier consulta puede dirigirse a los autores de la investigación:

Javier Contreras Fuentes. _____

17.061.007-5

Licenciado en Educación.

Universidad del Bío-Bío, Chillán.

contrerasfuentesj@gmail.com

Alex Álvarez Núñez _____

15.967.352-9

Licenciado en Educación.

Universidad del Bío-Bío, Chillán.

alex_albo31@hotmail.cl

Estefani Montecinos Díaz. _____

16.446.263-3

Licenciada en Educación.

Universidad del Bío-Bío, Chillán.

estefani_montecinos@hotmail.com

Nataly Torres Farías. _____

16.482.993-2

Licenciada en Educación.

Universidad del Bío-Bío, Chillán.

natalytorressanto@gmail.com

9.2 Pauta de Entrevistas.

9.2.1 Pauta de entrevista en profundidad.

Objetivo específico N° 1: Describir las experiencias intersubjetivas de homofobia en contexto educativo.

Entrevistador: Nuestra investigación está orientada a recoger las experiencias y significados de Bullying Homofóbico en contexto educativo desde las víctimas. Desde ese escenario, cuéntanos de tus experiencias asociadas a homofobia en contexto educativo.

¿Qué sucesos importantes recuerdas? Relata cómo viviste tu etapa en la escuela, liceo etc..

9.2.2 Pauta Entrevista Semi-estructurada.

Objetivo específico N° 2: Develar los significados atribuidos a la institución escolar como escenario de experiencias de homofobia.

¿Crees que la homofobia está presente en contextos educativos, cómo se hace presente desde tu experiencia?

¿Cómo fue tu historia de relación o vínculo con la comunidad escolar, por ej. Compañeros, profesores u otros...puntualmente?

¿De qué manera el sistema educativo (escuela, liceo, ed. Superior) influyó en tu desarrollo identitario y en las relaciones de convivencia a lo largo del sistema educativo?

Según tu experiencia. ¿Qué concepto tienes de la escuela? (Favorece o dificulta el desarrollo integral de una persona homosexual).

¿respecto a la homofobia, cuáles son los desafíos del sistema educacional en este tema?

En el contexto educativo, ¿Utilizaron algún tipo de lenguaje o actitud homofóbica contra ti?

En tu opinión ¿Cuáles serían los estereotipos imperantes en el sistema educativo respecto de este tema?

¿Crees que la educación chilena (políticas educacionales) ha hecho algo significativo para frenar la discriminación-homofobia? ¿Qué esperas tú de la educación en torno al tema?

9.2.3 Pauta Entrevista Semi-estructurada.

Objetivo específico N° 3 : Identificar las expectativas, respecto de los desafíos del sistema educativo en materia de homofobia.
--

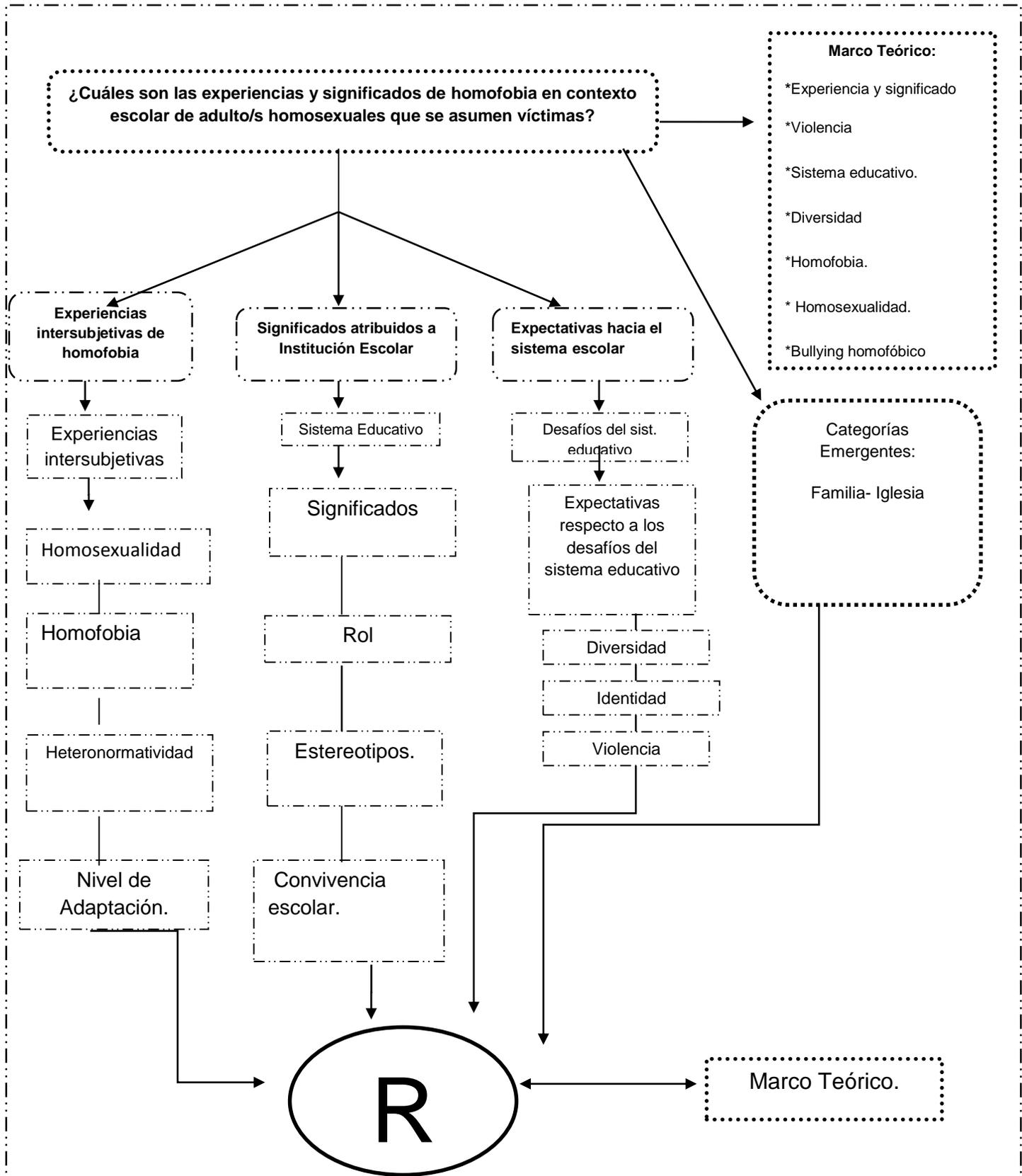
En tu opinión ¿Cómo podría mejorarse el respeto a la diversidad en los distintos niveles del sistema educativo? ¿Qué otras tareas tiene pendiente el sistema educativo?

¿Qué has aprendido de las experiencias vividas desde tu identidad, como proyección hacia futuro?

¿Cómo debería el sistema educativo apoyar el desarrollo de la identidad sexual desde la diversidad?

¿Cuál sería tu crítica al sistema educativo para educar y prevenir en torno a la violencia y homofobia?

Esquema de Diseño de la Investigación.



MALLA CONCEPTUAL PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Objetivo General					
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las experiencias y significados de homofobia, vividas en contexto educativo por adultos que se asumen víctima. 					
Objetivo específico	Concepto clave	Subcategorías	Definición conceptual	Definición operativa	Pauta biográfico narrativa
a) Describir las experiencias intersubjetivas de homofobia en contexto educativo.	Experiencias intersubjetivas	Definición <u>intersubjetiva</u> de homofobia asociada a homosexualidad	Refiere a “el acceso a la subjetividad del otro”, y se fundamenta en una motivación primordial de carácter social para la comunicación, una motivación compartida para entender al otro. Perinat (2002).	La capacidad de comprender al otro desde lo subjetivo.	Nuestra investigación está orientada a recoger las experiencias y significados desde los que se han asumido como víctimas de homofobia en el sistema educativo. Desde ese fundamento, Cuéntanos de tu niñez... Cuéntanos de tu niñez, ¿Qué sucesos importantes recuerdas? Relata cómo viviste tu etapa en la escuela, ¿Te sentiste diferente al resto de tus compañeros?

	Homosexualidad	Discriminación	La discriminación es entendida como la dimensión conductual de prejuicio. G. Allport (1954).	Se refiere al tratamiento diferencial (por lo general injusto) del que es objeto una persona en sus interacciones cotidianas por el simple hecho de pertenecer a la categoría social a la que pertenece.	A lo largo de tu etapa educacional, Comenta algún hecho o situación donde te has sentido incómodo/a.
--	----------------	----------------	--	--	--

		<p>Homofobia</p>	<p>Es entendida como el fenómeno del prejuicio, estigma o discriminación hacia las personas que mantienen relaciones sexuales con otras de su mismo sexo o que no se ajustan al modelo hegemónico hetero-normativo. Mott (2005).</p>	<p>Actitud negativa hacia homosexuales y a las emociones que se despiertan en las personas heterosexuales cuando entran en contacto con personas homosexuales.</p>	<p>¿Crees que la homofobia está presente en contextos educativos? ¿Cómo se hace presente desde tu experiencia?</p> <p>¿Cómo fue tu historia de relación o vínculo con la comunidad escolar? Por ej.: Compañeros, profesores u otros...puntualmente.</p>
--	--	------------------	--	--	---

		<p>Representaciones heteronormativas.</p>	<p>Se define como “sistema ideológico que niega, degrada y estigmatiza cualquier conducta, identidad o relación no heterosexual” Herek (1992).</p>	<p>Es cualquier constructo o manifestación social fundamentada en la relación heterosexual.</p>	<p>Podrías comentarnos de que manera el sistema educativo (escuela, liceo, ed. Superior) influyó en tu desarrollo identitario y en las relaciones de convivencia a lo largo del sistema educativo.</p>
--	--	---	--	---	--

Objetivo específico	Concepto clave	Subcategorías	Definición conceptual	Definición operativa	Pauta entrevista semi-estructurada
<p>b) Develar los significados atribuidos a la institución educativa como escenario de experiencias de homofobia.</p>	<p>Significados</p>	<p>Definición de significado atribuido a la institución educativa.</p>	<p>El significado es una propiedad biológica conjunta del mundo percibido y el mundo de acción de un ser vivo. (Uexkull, 1921).</p> <p>El significado es un constructo mental, el cual es representado en el inconsciente de un individuo y carece de objetividad.</p>	<p>Cada vez que el entrevistado aluda, refiera o mencione a la institución educativa como espacio que favorece el desarrollo integral-transversal.</p>	<p>Según tu experiencia. ¿Qué concepto tienes de la escuela?</p> <p>(Favorece o dificulta el desarrollo integral de una persona homosexual).</p>

		<p>Rol social</p>	<p>Rol social es un conjunto de expectativas que las personas tienen acerca de la conducta de una persona, quien toma o adopta una posición determinada” (O.P.S./O.M.S., 1985).</p>	<p>Se puede precisar del papel que una persona desempeña en sociedad, referido en contexto escolar, familiar, etc. Influida por las nociones propias y expectativas acerca de cómo debe comportarse.</p>	<p>¿Qué percepción tienes del rol social de la escuela respecto a la homofobia, cuáles son los desafíos del sistema educacional en este tema?</p> <p>¿Cómo te ha apoyado tu familia en este tema?</p> <p>De acuerdo a tu vivencia ¿Podríamos pensar en la existencia de homofobia en la familia?</p>
--	--	-------------------	---	--	--

		<p>Convivencia escolar.</p>	<p>Construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa. (MINEDUC. 2008)</p>	<p>Relación de aceptación, solidaridad y respeto a la diversidad que existe dentro de la escuela.</p>	<p>Respecto de la convivencia, ¿Cómo ha sido tu experiencia en los distintos contextos educativos? (Básica, media y superior).</p> <p>En el contexto educativo, ¿Utilizaron algún tipo de lenguaje o actitud homofóbica contra ti?</p>
--	--	-----------------------------	--	---	--

		<p>Estereotipos</p>	<p>Se define estereotipo como “las imágenes en nuestras cabezas” de los grupos sociales. Lippmann. (1922)</p>	<p>Conjunto fijo de atributos que el observador de un grupo determinado adjudica a todos sus integrantes.</p>	<p>En tu opinión ¿Cuáles serían los estereotipos imperantes respecto de este tema? (Homosexualidad, homosexuales, homofobia).</p>
--	--	---------------------	---	---	---

Objetivo específico	Concepto clave	Subcategorías	Definición conceptual	Definición operativa	Preguntas semiestructuradas
<p>c) Identificar las expectativas, respecto de los desafíos del sistema educativo en materia de homofobia.</p>	<p>Expectativas hacia el sistema educativo. Anticipación y acción imaginaria de sucesos futuros capaces de realizar las aspiraciones (Teoría del Aprendizaje de E.C Tolman. Diccionario de psicología Humberto Galimberti 1992).</p>	<p>Sistema educativo</p>	<p>Es la estructura institucional u organizativa de un centro escolar que provee un conjunto de tareas, procesos y significados en la vida diaria que, intencionadamente o no, están promoviendo por presencia o por ausencia- una determinada educación moral. Bolívar (1995:178)</p>	<p>Cada vez que el entrevistado aluda a la trayectoria escolar (Desde NT1 hasta educación superior).</p>	<p>¿Crees que la educación chilena (políticas educacionales) ha hecho algo al respecto para frenar la discriminación-homofobia? ¿Qué esperas tú de la educación en torno al tema?</p>

		<p>Concepto de diversidad</p>	<p>Proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizajes, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-</p>	<p>Característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independiente al punto de vista evolutivo, cognitivos, afectivos y conductuales.</p>	<p>Consideras que las leyes, normas o reglamentos de convivencia existentes, son realmente efectivos para crear conciencia y respeto por la diversidad sexual.</p> <p>En tu opinión ¿Cómo podría mejorarse el respeto a la diversidad en los distintos niveles del sistema educativo? ¿Qué otras tareas tiene pendiente el sistema educativo?</p>
--	--	-------------------------------	--	---	---

			<p>aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales". Jiménez y Vilá (1999:199).</p>		
		Identidad	<p>Es el camino que se recorre y no el lugar al que se llega. Levinas (1998).</p> <p>Es el proceso de adhesión y diferenciación</p>	<p>Concepción propia de un individuo sobre si, que lo hace ser diferente al resto de la sociedad.</p>	<p>¿Qué has aprendido de las experiencias vividas desde tu identidad, como proyección hacia futuro?</p> <p>¿Cómo debería el sistema educativo apoyar el desarrollo de la identidad desde la diversidad?</p>

		<p>Violencia en contexto educativo.</p>	<p>con respecto al otro que emerge la conciencia de sí. Lipiansky (1990).</p> <p>Es el acoso, entendido como una conducta en que “un alumno/a es agredido/a o se convierte en víctima cuando está expuesto de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas.</p> <p>Olweus citado en García y Madriaza (2006).</p>	<p>La acción u omisión intencionada ente dañina ejercida entre miembros de la comunidad educativa</p>	<p>¿Cuál sería tu consejo al sistema educativo para educar y prevenir en torno a la violencia y homofobia?</p>
--	--	---	---	---	--